

INTRODUCCIÓN

Los técnicos y profesionales de la actividad física y el deporte son conscientes del interés que suscitan los temas relacionados con la técnica, la táctica, la preparación física y la preparación psicológica del deportista en los alumnos y las alumnas que asisten a cursos para formarse en las distintas modalidades deportivas como técnicos y entrenadores. Por esta razón, estos temas se desarrollan en profundidad en los cursos de entrenadores, y a los mismos se les dedica la mayor parte del tiempo lectivo. Sin embargo, los temas relativos a la metodología son tratados superficialmente y en su desarrollo se emplea poco tiempo. Tanto es así, que hasta en los planes de estudio de las escuelas de entrenadores con categoría deportiva o académica se les ha dado y se les da poca importancia.

Al respecto, hay que decir que la metodología tiene gran relevancia en la enseñanza del deporte. El entrenador tiene que mostrar, señalar, exponer, comunicar, lo que el alumno va a aprender utilizando un método de trabajo. Por este motivo, si el objetivo de los cursos de entrenadores es formar profesionales del deporte, capacitados en la teoría y la práctica de una disciplina deportiva: cómo practicarla, reglamento, técnicas especializadas, cuidados que se deben tener, condiciones físicas necesarias, ventajas musculares y atención a problemas causados por la práctica inadecuada, es necesario dedicar más tiempo a la explicación de los diferentes enfoques metodológicos y sus derivaciones prácticas en el ámbito de la enseñanza deportiva.

Hoy día el papel del entrenador que trabaja con niños y jóvenes, debería parecerse más al rol que se asemeja más al de un docente, educador o pedagogo, que al papel que desempeña un entrenador de un equipo de alta competición. Por tanto, pensamos que su formación ha de tener muchas de las características que tiene la formación del profesorado en general.

En este libro definimos los términos didáctica y metodología, damos una visión de los principales métodos de enseñanza en el deporte, exponemos diversos aspectos de la metodología aplicada al deporte, hacemos referencia a las técnicas metodológicas, describimos la teoría de metas, mostramos un conjunto de estrategias metodológicas que pueden ser empleadas por el entrenador en los deportes de equipo, presentamos algunos de los constructos y algunas de las estrategias que favorecen que inciden positivamente en la creación de un clima motivacional adecuado en los entrenamientos, definimos el término “estilo de enseñanza”, exponemos las clasificaciones de los estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1986) y Delgado (1991) y, por último, realizamos un estudio de los estilos de enseñanza más utilizados en el campo de las actividades físicas y deportivas: mando directo, modificación del mando directo, asignación de tareas, trabajo individualizado por grupos, enseñanza modular, programas individuales, enseñanza programada, enseñanza recíproca, grupos reducidos, microenseñanza, método de proyectos, grupos puzle, equipos de trabajo, descubrimiento guiado, resolución de problemas motores, sinéctica corporal y tormenta de ideas motrices.

1. DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA

La palabra didáctica, etimológicamente, tiene que ver con enseñar. El verbo griego *didaskein* significa enseñar, instruir, explicar. Todas las palabras que proceden de ese verbo tienen un significado igual. Veamos algunas: *didascalía*: enseñanza; *didáscalos*: maestro, el encargo de la enseñanza; *didache*: enseñanza o instrucción.

Comenius, en su obra *Didáctica Magna*, la definió como el artificio universal de enseñar todo a todos los hombres, de un modo cierto, rápidamente y con solidez. Como se ve, para Comenius, la Didáctica se preocupa por la enseñanza.

Para Willman, la didáctica es la teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo; es decir, la teoría de la formación humana.

Otros autores, como Titone, Stöker, Fernández Huerta, Ferrández, Gimeno, Pérez o Plà, han ofrecido definiciones de la didáctica. Los calificativos que predominan en estas definiciones son las siguientes:

- En cuanto a la didáctica: ciencia, teoría, técnica, tecnología, arte.
- Respecto a su contenido semántico: instrucción, aprendizaje, enseñanza, sistema de comunicación, comunicación de conocimientos, procesos de enseñanza y aprendizaje.
- En relación con su finalidad: instrucción formativa, formación, desarrollo de facultades, creación de cultura.

Podemos definir la didáctica como: "una disciplina y un campo de conocimiento que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencionadas, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumnado" (Diccionario de biografías. Barcelona: Océano, 2003: 56).

La didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa del método e instrumentos de la enseñanza destinados a plasmar en la realidad las directrices de la teoría pedagógica.

Muy vinculada con otras ciencias pedagógicas (como, por ejemplo, la organización escolar y la orientación educativa), la didáctica estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentándolos y regulándolos.

Los elementos que interactúan en el acto didáctico son: el docente, el alumno, jugador o deportista, la materia, el contexto de aprendizaje y las estrategias metodológicas o didácticas.

Hoy en día, la aplicación de las ciencias cognitivas a la didáctica ha permitido que los nuevos modelos didácticos sean más flexibles y abiertos, y muestren la enorme complejidad y el dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe distinguir entre didáctica general, aplicable a cualquier sujeto; didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características del sujeto y su entorno, y didáctica especial, que estudia los métodos específicos de cada asignatura o materia.

2. DEFINICIÓN DE METODOLOGÍA

Etimológicamente, la palabra metodología procede del griego "*μῆθοδος*", que significa método, "*modo de decir o hacer algo con orden*", "*procedimiento científico seguido en la ciencia para hallar la verdad*" o "*proceso o camino sistemático establecido para realizar una tarea o trabajo con el fin de alcanzar un objetivo predeterminado*", y de "*λόγος*" (logia), que equivale a "*tratado*", "*estudio*" o "*ciencia*". Por tanto, definimos la metodología como el tratado, estudio o ciencia mediante la cual se intenta explicar y analizar el método o métodos utilizados en una investigación.

Un método es un camino o procedimiento sistemático que se sigue en las ciencias para llegar a ciertas metas. Una de las funciones de los investigadores es realizar estudios mediante un proceso que comprende los elementos de observación y descripción y el análisis de lo que sucede en determinadas circunstancias con el propósito de comprobar o desarrollar teorías, solucionar problemas o perfeccionar las prácticas profesionales. Para ello, los investigadores deben elegir aquellos métodos que son más apropiados para sus investigaciones (inventarios, cuestionarios de opiniones, observación, listas de control, escalas de evaluación, fichas de puntuación, muestras escalonadas, análisis de documentos o de contenidos, entrevistas, test e inventarios psicológicos, etc.).

Algunos métodos son comunes a muchas ciencias, pero cada ciencia tiene sus propios problemas y, por tanto, sus propias necesidades en donde será necesario utilizar aquellas modalidades de los métodos generales más adecuados a la solución de los problemas específicos.

El método es necesario para el descubrimiento de hechos que conduzcan a generalizaciones útiles. En la ciencia se entiende el método como un conjunto de procesos que el individuo debe emprender en la investigación y demostración de la verdad.

El método no se inventa sino que depende del objeto de la investigación. Los sabios cuyas investigaciones fueron coronadas con éxito tuvieron el cuidado de expresar de forma explícita los pasos recorridos y los medios que llevaron a los resultados. Otros después de ellos, analizaron tales procesos y justificaron la eficacia de éstos.

De esta forma, tales procesos, empíricos en el conocimiento se transformaron gradualmente en métodos verdaderamente científicos. La época del empirismo pasó. Hoy día no es posible continuar improvisando. La fase actual es la técnica de la precisión, la previsión del planteamiento. Nadie se puede permitir el lujo de hacer tentativas para ver si se logra algún éxito inesperado.

Se debe disciplinar el espíritu, excluir a las investigaciones sin fundamento o sentido, adaptar el esfuerzo a las exigencias del objeto que va a ser estudiado, seleccionar los medios y procesos más apropiados, todo esto es dado por el método. De este modo, se tienen en cuenta factores, tales como: seguridad y economía.

Entre los principales métodos de enseñanza en el deporte se encuentran:

- El *método deductivo*: El profesor o entrenador dispone de una información que debe comunicar a sus alumnos o jugadores en base a la maduración que observe en ellos.

Potencia la figura del profesor-entrenador de forma que los jugadores obedecen y pueden llegar a automatizarse hasta el punto de perder su capacidad de maniobra.

- El *método inductivo*: El propio alumno o deportista es el que, en función de su propia madurez, va descubriendo nuevas experiencias y evolucionando para adquirir nuevos conocimientos, guiado por el entrenador o profesor.

Potencia la figura del alumno-deportista, de modo que es él mismo el que va marcando su progresión, mientras el entrenador le ayuda a superar algunos obstáculos y reconduce sus caminos equivocados.

- El *método global*: Presenta una situación de competición real, por lo que intervienen las variables (reglamentación, adversarios, compañeros, etc.) y aspectos entrenables (técnica, táctica, preparación física, preparación psicológica y estrategia).

Consecuencia de ello, se trabajan todos los aspectos del deporte en concreto y las mejoras traslucen más rápidamente a la competición, pero se pierde concreción sobre todo en el entrenamiento técnico.

Es un método que motiva directamente al deportista ya que lo identifica con la propia competición.

- El *método analítico*: Se desarrolla a partir de la división del gesto o tarea en partes, con objeto de que se practiquen separadamente, presentando la acción del juego aislada del mismo, de manera que sólo se tienen en cuenta algunas de las variables o elementos que intervienen en la competición.

Con este método se logra una mejora de objetivos concretos en base a un mayor número de repeticiones del gesto a mejorar.

El problema de este método radica en la escasa motivación para el deportista, el cual no aprecia una aplicación directa a la competición ya que las mejoras no pueden manifestarse en su totalidad como consecuencia de que en el entrenamiento no se han considerado muchas de las variables y elementos que intervendrán luego en la competición.

- El *método mixto*: Es a nuestro juicio el más empleado y consiste en la presentación del gesto o fundamento en su totalidad y la realización de ejercicios que conduzcan progresivamente a la mejora de la acción deportiva empleando alternativamente el método global y el método analítico hasta que el jugador alcance un nivel de ejecución aceptable.

El procedimiento didáctico es el camino seguido en la aplicación de un método. Los más utilizados son:

- a) Explicación, que será corta, clara, exacta, sugestiva y progresiva.
- b) Demostración, que se llevará a cabo cuando sea factible.
- c) Repetición y perfeccionamiento, de los ejercicios, con fluidez y coordinación.

3. METODOLOGÍA APLICADA AL DEPORTE

Es nuestra intención en este apartado, dar una visión de los diferentes enfoques metodológicos y sus derivaciones prácticas en el ámbito de la enseñanza del deporte. Ningún aspecto de los que se tratan se constituye en "ideal", es el entrenador quien deberá adecuar la metodología a los objetivos pretendidos, a las peculiaridades de los jugadores y a las características de las tareas propuestas. Desde esta perspectiva, cualidades físicas, habilidades y otras tareas concretas, pueden ser llevadas a la práctica bajo metodologías distintas en función de las variables señaladas.

Actualmente, en el entrenamiento con niños y jóvenes debe prevalecer sobre la competencia. Por esta razón, entre otras, la función que el entrenador cumple en los entrenamientos, debería parecerse más al papel que desempeña un profesor en el colegio o el instituto, que al de un entrenador de equipo de alta competición.

Ha sido un error histórico en la enseñanza del deporte, la magnificación del aprendizaje de la técnica, como pilar del proceso de enseñanza en el deporte. Esta obsesión por la enseñanza de la técnica, ha llevado a algunos entrenadores a cometer, a veces, un error: el de eliminar el placer que el juego produce en niños y jóvenes, eliminando la actitud natural de diversión presente en ellos y ellas y sustituyéndola por una instrucción pragmática y simplista, encadenada a procesos de estímulo y respuesta, propios de una concepción conductista del aprendizaje.

Esta situación, transforma el juego del deporte en una obligación y, en consecuencia, la atmósfera de entrenamiento que se crea en la cancha, es totalmente ajena a los intereses de los niños y jóvenes.

Debemos entonces tener presente, que para los niños y jóvenes, lo importante es disfrutar del juego y no necesariamente obtener un resultado.

En la enseñanza del deporte se ha planteado con frecuencia una discusión en torno a la dialéctica enseñanza masiva-enseñanza individualizada. La enseñanza del deporte se ha enfocado desde hace poco tiempo a nivel práctico, en la mayoría de las ocasiones, desde una perspectiva que implica la generalización de los procedimientos, se partía desde la premisa de que las características de los niños y jóvenes de un determinado grupo son más o menos homogéneas. En consecuencia, este tipo de enseñanza "enseñanza masiva" implica, por parte del entrenador, el establecimiento de un nivel único para todos los niños y jóvenes, que puede resultar elevado o inferior a las expectativas y capacidades de algunos niños y jóvenes.

Cuando un entrenador aplica una enseñanza masiva, está planteando los mismos objetivos, programas y situaciones de fuerza para todos los niños y jóvenes y, éstos deben lograr las mismas metas a través de ritmos similares.

Actualmente, lo aconsejable es llevar a cabo una diversificación de los niveles de enseñanza deportiva, acorde con las características individuales de los niños y jóvenes, en base a la adecuación de objetivos, programas, tareas a realizar, esfuerzos, ritmo, etc., llevando a cabo una enseñanza lo más individualizada posible.

La puesta en práctica de la *enseñanza individualizada*, exigiría una gran variedad de niveles en cada uno de los aspectos reseñados anteriormente, evidentemente, no es una tarea fácil, desde la perspectiva metodológica, es más factible llevar a cabo una enseñanza en grupo, en la que se multiplique el nivel sólo en algunos de los elementos reseñados, así, se podrían considerar distintos ritmos de ejecución, variaciones en la cantidad de esfuerzo, tareas de distintas características, etc. Para llevar a cabo esta individualización, es preciso transferir responsabilidades y determinadas decisiones a los niños y jóvenes, lo que favorecerá su grado de compromiso, propiciando una enseñanza más activa y participativa.

Otro continuum fundamental en la enseñanza del deporte viene determinado por el rol del entrenador, dando lugar a distintos procesos de enseñanza, unos centrados en el entrenador y otros centrados en los niños y jóvenes. En un extremo estarían las tendencias y metodologías centradas en el entrenador (mando directo, asignación de tareas...), implican que el entrenador facilite a los niños y jóvenes toda la información sobre la acción deportiva a realizar y éstos la ejecutan siguiendo las instrucciones. Las metodologías centradas en el entrenador tienen las siguientes características:

- El entrenador determina los objetivos a lograr y el material a emplear.
- Se selecciona previamente el modelo de organización del grupo de acuerdo a los objetivos y a los medios.
- El entrenador debe reconducir el desarrollo de la sesión mediante la introducción de elementos motivacionales que provoquen tareas relacionadas con los objetivos previstos.

En el otro extremo del continuum se situarían las metodologías centradas en los deportistas, en la que éstos se ejercitan sin haber recibido indicaciones previas de las acciones a realizar y el material a emplear (búsqueda, resolución de problemas, autoaprendizaje...). Desde la perspectiva de esta metodología la dinámica de las sesiones de los entrenamientos se caracteriza por:

- Planteamiento muy abierto con multiplicidad de objetivos.
- La motivación es variada surgiendo de los propios deportistas.
- Se producen cambios constantes en el desarrollo de la sesión del entrenamiento como consecuencia de su propia dinámica.
- Propicia la imaginación y la capacidad de autonomía personal.

Existen metodologías mixtas en las que los deportistas son informados sobre las pautas para la ejecución exitosa, se dispone el material de una forma determinada, pero el deportista posee autonomía para solucionar las situaciones planteadas de forma libre (descubrimiento guiado, enseñanza recíproca...).

4. TÉCNICAS METODOLÓGICAS

Uno de los temas fundamentales que debe entender un entrenador, es que su actuación va a repercutir de manera significativa en el comportamiento de los niños y jóvenes que entrena. De esta forma, el empleo adecuado de estrategias y técnicas metodológicas que favorezcan la creación de un buen ambiente en los entrenamientos, puede prevenir o evitar conductas no deseadas por parte de los niños y jóvenes, al mismo tiempo que contribuye a mejorar el rendimiento y los resultados de los mismos.

Para lograr esto, consideramos que la Teoría de las Metas de logro (Nicholls 1980; Roberts 1992), aporta un marco teórico adecuado, desarrollando una visión global de los aspectos cognitivos y emocionales de los niños y jóvenes. Así mismo, esta teoría incide en la importancia de la influencia que tienen las personas que rodean al niño y el joven (padres, entrenadores, compañeros de clase, compañeros de equipo, amigos) en la adquisición de sus patrones de conducta adaptativos. A continuación, pasamos a explicar brevemente dicha teoría, para posteriormente exponer algunas estrategias que sirvan para mejorar el clima motivacional en los entrenamientos.

5. TEORÍA DE METAS

La teoría de las metas de logro es un marco adecuado para entender la motivación en el contexto deportivo, trata de explicar los patrones motivacionales que rigen la conducta de los niños y jóvenes. Esta teoría postula que el concepto de habilidad es un constructo bidimensional, ya que existen dos nociones de lo que es habilidad y a partir de ellas, se desarrollan otras muchas perspectivas de metas fundamentales y que son perseguidas por las personas en contextos de ejecución.

La primera concepción de habilidad se fundamenta en los procesos de comparación social, en los que la persona juzga su capacidad con relación a otros. El éxito y el fracaso dependen de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros que consideramos como modelos a imitar. Esta meta se denomina *orientación al ego*.

Por otra parte, cuando las acciones de los sujetos se dirigen al aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, las percepciones de habilidad son autoreferenciales y dependientes del progreso personal. En este caso, el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o si se mejora en una tarea. Este concepto de habilidad se denomina *orientación a la tarea*.

La adopción de una de estas dos orientaciones motivacionales va a depender del entorno social en el que se desarrollan los individuos, influyendo de forma significativa los criterios de éxito que los niños y jóvenes perciben en su entorno cercano (entrenadores, padres, profesores, etc.). Además, puede suceder que un individuo tenga distintas orientaciones en función de las experiencias que haya percibido en determinados contextos de ejecución. Por ejemplo, se puede dar el caso de que un niño o joven esté orientado hacia la tarea en el entorno académico, considerando que tiene éxito cuando mejora sus conocimientos y aprende nuevos conceptos, destrezas, habilidades..., y al mismo tiempo esté orientado hacia el ego en el entorno deportivo, considerando que obtiene éxito cuando es mejor que otros deportistas o cuando gana. Como hemos dicho, esto estará en función de los procesos de socialización primaria (por ejemplo, el reconocimiento del propio cuerpo y las diferencias con el cuerpo del otro) y secundaria (por ejemplo, el aprendizaje de un deporte y de una cultura deportiva) que haya percibido durante su aprendizaje en un determinado contexto.

Las orientaciones motivacionales quedan definidas para cada entorno a la edad de 12 a 13 años, siendo muy complicado poder modificar el tipo de orientación adoptado a partir de esa edad. No obstante, está visto que las personas pueden adaptar su orientación motivacional en una situación o contexto determinado en función del clima motivacional que perciba en ese momento en particular. Esta adaptación se denomina estado de implicación, existiendo dos tipos, ego y tarea, con las mismas características que la orientación.

Las orientaciones motivacionales, al entrar en contacto con un clima motivacional determinado (por ejemplo, el clima creado en los entrenamientos) experimentan cambios, transformándose en función de cómo sea el clima motivacional. Por ejemplo, si un jugador que esté orientado al ego, interacciona con un clima de entrenamientos orientados a la

tarea, probablemente su implicación en esa actividad sea una implicación a la tarea, creándose patrones de conducta adaptativos y mejorando su comportamiento.

Esto es más fácil que suceda en etapas de formación, ya que es más sencillo influir mediante el clima de entrenamientos en los jugadores y jugadoras jóvenes, puesto que son más moldeables. Además es el entrenador quien mayor poder puede ejercer para conseguir modificar el tipo de implicación de sus jugadores y jugadoras (más incluso que los padres y los compañeros de equipo).

Por tanto, la actuación y conducta del entrenador con los jugadores y jugadoras es de vital importancia, tanto en los entrenamientos como en los partidos.

Muchas investigaciones realizadas en el fútbol y en otros deportes, han demostrado que cuando los individuos están orientados a la tarea, perciben un clima orientado a la tarea o se implican hacia la tarea en una actividad, obtienen patrones de conducta o comportamientos más adaptativos, mejorando en diversas variables muy importantes para la práctica deportiva. A continuación, se mencionan algunas de las variables que se pueden predecir o relacionar positivamente con la orientación, implicación o el clima implicante a la tarea del entrenador, habiéndose encontrado estas relaciones en investigaciones realizadas tanto en el fútbol como en otro tipo de deportes; se citan explícitamente las variables expuestas por García (2004) en un artículo dedicado al análisis de las estrategias metodológicas del entrenador en deportes de equipo ("Estrategias metodológicas para la creación de un clima motivacional adecuado en deportes de equipo").

- Mayor rendimiento percibido.
 - Mayor rendimiento objetivo.
 - Mayor satisfacción con la práctica.
 - Más diversión con la actividad.
 - Mayor esfuerzo durante los entrenamientos.
 - Mayor cohesión de equipo social y a la tarea.
 - Más autoconfianza.
 - Mayores niveles de motivación intrínseca por el fútbol.
 - Mejor estado psicológico óptimo de ejecución.
 - Menores niveles de ansiedad somática y cognitiva antes de la competición.
 - Mejora en las relaciones con el entrenador.
 - Más conducta de fair play y menor violencia y agresividad.
 - Mayor persistencia en la tarea o actividad.
-

- Mayor aprendizaje en las tareas.
- Elección de tareas más difíciles.
- Empleo de estrategias psicológicas más apropiadas para la competición.

6. FÓRMULAS PARA LOGRAR UN CLIMA MOTIVACIONAL ADECUADO

Para obtener un clima de entrenamientos orientado a la tarea, con las ventajas que hemos visto, es necesaria la adaptación de algunos aspectos metodológicos, pedagógicos y psicológicos, dentro de las sesiones de trabajo y en la conducta del entrenador. A continuación, se muestran algunos de los constructos sobre los que hay que incidir para modificar el clima en los entrenamientos, así como diversas estrategias para obtener un clima de entrenamientos que implique a los jugadores y jugadoras hacia la tarea; se presentan explícitamente los constructos y las estrategias expuestas por García (2004) en un artículo dedicado al análisis de las estrategias metodológicas del entrenador en deportes de equipo ("Estrategias metodológicas para la creación de un clima motivacional adecuado en deportes de equipo").

Establecimiento de objetivos: Para lograr un clima de entrenamientos adecuado es preciso plantear los objetivos de manera correcta. No sólo nos referimos a los objetivos de las sesiones de entrenamiento, sino a objetivos más generales que pueden incidir en el buen funcionamiento del grupo deportivo.

Estrategias para lograr un clima adecuado:

1. *Proponer principalmente objetivos de rendimiento, no de resultados.* Esta cuestión es de enorme importancia para lograr un clima aceptable en los entrenamientos.
2. *Plantear objetivos a corto, medio y largo plazo.* Para lograr cierta armonía en los entrenamientos es fundamental que los objetivos fijados por los entrenadores a corto, medio y largo plazo, mantengan el nivel de motivación de los jugadores y jugadoras durante la competición.
3. *Objetivos individuales y colectivos.* El fútbol, al tratarse de un deporte de equipo, favorece el empleo de objetivos colectivos. Sin embargo, debemos tener presente que el equipo está integrado por un conjunto de jugadores, y que estos jugadores necesitan sus propios objetivos (al margen de los planteados para el grupo) para mejorar su rendimiento e implicarse de una forma más activa en los entrenamientos.

Tareas y ejercicios a realizar: En esta tarea se incluyen las actividades y ejercicios diseñados para los entrenamientos. Consideramos que esta es una de las tareas más importantes, pues va a afectar al desarrollo de las demás áreas.

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Diseñar los entrenamientos basados en la variedad.* Debemos emplear ejercicios variados para que los jugadores no se aburran ante la monotonía o la repetitividad de algunos entrenamientos. Esto es, para trabajar un contenido (tiro, pase, defensa en zona, etc.) es aconsejable hacer distintos ejercicios y juegos que contengan los mismos objetivos, pero cuya forma y estructura sea distinta, para que de este modo, las tareas sean más amenas y gratificantes.

2. *Que la tarea a realizar, suponga un reto personal.* Es importante que durante el entrenamiento cada jugador sienta que está mejorando respecto al día anterior, y que gracias al entrenamiento está logrando una mayor capacidad. Por esto, es esencial que las tareas a realizar conlleven cierto reto personal para que al dominarlas, tengan constancia de su mejora y les lleve a implicarse más en la tarea. Las tareas deben seguir una progresión en dificultad para que el jugador sea consciente de su progreso personal y no se vea en la necesidad de compararse con otros.
3. *Emplear ejercicios y juegos cooperativos, alternados con ejercicios y juegos competitivos.* Aunque el empleo de este tipo de actividades fomenta la cohesión del grupo y mejora la relación entre los jugadores, también son necesarias las tareas competitivas, pues la idiosincrasia propia del deporte así lo exige, ya que hay que competir contra los rivales y también contra los propios compañeros para disputarse un puesto en el equipo titular. De esta forma, la inclusión de un tipo u otro de tarea, dependerá del momento de la temporada en el que nos encontremos, de las características del grupo al que se entrena, de las relaciones entre los jugadores, etc.
4. *Que exista implicación activa hacia la tarea a realizar.* Se trata de lograr que los individuos se impliquen en la tarea y participen activamente. Para ello podemos emplear distintos estilos de enseñanzas que favorecen esta acción (resolución de problemas, descubrimiento guiado, etc.), mediante los cuales podemos lograr una mayor implicación en las tareas a realizar por parte de los jugadores. Así mismo, es conveniente informar a los jugadores sobre los contenidos y objetivos de las sesiones de entrenamientos, tanto a corto como a medio plazo, para que ellos mismos sepan por qué y para qué realizan las tareas que se le proponen.

Autoridad. Se puede crear un clima en los entrenamientos orientado a la tarea o al ego, en función de cómo se administre la autoridad por parte del entrenador.

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Implicar a los individuos en algunas de las decisiones de los entrenamientos.* Es conveniente implicar a los individuos en la toma de decisiones, dándoles cierta autoridad. No obstante, hay que ser cautos respecto a esta cuestión y tener muy claro cuáles van a ser las funciones de los jugadores dentro de los roles de liderazgo que le proporcionemos. Debemos tener presente siempre que los entrenadores no deben otorgar funciones a los jugadores que deban administrar ellos. Por ejemplo, nunca debe dejarse en manos de los jugadores la decisión sobre la alineación de un partido, sin embargo, sí se les puede dejar cierta libertad a la hora de decidir los premios o sanciones que se impondrán en función de su comportamiento.
2. *Emplear adecuadamente los estilos de liderazgo.* El entrenador debe saber qué estilo emplear en cada una de las situaciones que se le planteen, en función de sus cualidades personales, de las características del equipo y de las

peculiaridades de la situación. Por tanto, si sabe combinar los estilos de liderazgo adecuadamente, podrá mejorar el clima en los entrenamientos.

3. *Ayudar a los individuos a emplear técnicas de autocontrol y autodirección.* Es fundamental que el entrenador conozca dichas técnicas para exponerlas a los jugadores y que éstos las administren en función de sus necesidades. El entrenador, por tanto, debe tener cierta formación sobre este aspecto y dejarse asesorar por el especialista en psicología deportiva en aquello que desconozca. De este modo, podrá instruir a los jugadores durante los entrenamientos en la mejora y empleo de dichas técnicas, con el propósito de tratar de mejorar su rendimiento en las sesiones de trabajo. Por ejemplo, si estamos entrenando situaciones de finalización y un jugador se siente frustrado porque no consigue gol, podemos canalizar esa frustración para que se convierta en una motivación que le ayude a seguir intentando el objetivo hasta conseguirlo. De este modo, cuando llegue la competición, es más probable que el jugador actúe como lo ha hecho en el entrenamiento.

Reconocimiento, premios y sanciones. Se trata de las razones que empleamos para premiar o castigar a los jugadores, cómo se distribuyen las recompensas y los castigos, y si existen las mismas oportunidades para el reconocimiento.

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Emplear preferentemente recompensas antes que castigos.* Esta cuestión es muy importante, sobre todo porque normalmente los “entrenadores” suelen preferir los castigos a las recompensas. Debemos tener presente que a todas las personas les gusta más recibir un refuerzo cuando hacen algo bien que un castigo cuando hace algo mal. Por tanto, si un entrenador quiere mejorar una determinada conducta de un sujeto o grupo (por ejemplo, la puntualidad en los entrenamientos), es preferible que emplee un sistema de recompensas con los jugadores que sean puntuales, en lugar de simplemente castigar a los que lleguen tarde.
2. *Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.* Este un elemento clave para mantener la motivación de los jugadores. Debemos tratar a todos los jugadores por igual, sin discriminaciones ni preferencias basadas en aspectos extrínsecos al entrenamiento. La mayoría de problemas que surgen en un vestuario se deben al trato preferente que el entrenador da a algunos jugadores. Esto provoca el descontento generalizado de los demás jugadores que se sienten discriminados y pueden provocar una crisis de comportamiento. Por tanto, el entrenador debe dar el mismo trato a todos los jugadores.
3. *Establecer las recompensas y castigos al principio de la temporada.* Si realizamos esta tarea al inicio de la temporada, podremos evitar situaciones conflictivas entre los jugadores y evitaremos problemas que pueden desestabilizar al equipo. Además, si los jugadores conocen las normas y los criterios que se van a seguir para las recompensas y los castigos, podrán adecuar su conducta de antemano a las exigencias que se le propongan.

Corrección y feedback

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Ofrecer un feedback adecuado a cada situación.* Es importante que el entrenador conozca los distintos tipos de feedback que hay y seleccione el que considere más adecuado para cada contexto y nivel de los jugadores. Por ejemplo, habrá ocasiones en las que un futbolista precise un feedback explicativo, informándole sobre lo que ha hecho mal, cual es la causa de que no lo haya ejecutado correctamente y como corregirlo. Sin embargo, en otras ocasiones empleando simplemente un feedback correctivo será suficiente, pues el jugador sabe en que ha fallado y cual es la causa de su error.
2. *Corrección y feedback sobre el progreso individual y la mejora.* El entrenador debe informar a sus jugadores de su actuación durante los entrenamientos y partidos. Sin embargo, esa retroalimentación debe hacerse en función del progreso individual de cada jugador, basándose siempre en el autovalor de cada sujeto. Por ejemplo, no debemos decirle a nuestro mejor jugador que ha estado muy bien en el entrenamiento porque ha sido el que menos remates ha fallado, cuando por sus características podría haberlo hecho mejor. Igualmente, no podemos recriminar a un jugador técnicamente más pobre, porque únicamente ha logrado dar nueve pases bien, cuando en la sesión anterior sólo había logrado seis. Es decir, a la hora del feedback debemos basarnos en criterios individuales y en el progreso de ese jugador independientemente del resto.
3. *Emplear feedback positivo con asiduidad.* Muchos de los especialistas en psicología deportiva coinciden en la gran importancia que tiene este tipo de feedback para mejorar el clima durante los entrenamientos y el nivel de motivación de los jugadores en las actividades que planteen los entrenadores. Es muy beneficioso ofrecer siempre que podamos un refuerzo positivo, y debemos buscar la mínima oportunidad para hacerlo, personalizando e individualizando el entrenamiento. Tanto a los jugadores que tengan una gran habilidad, como a los que no tengan una buena capacidad motriz, debemos darles la oportunidad de recibir feedback positivo, reforzándoles cuando realicen acciones correctamente. Así mismo, es muy interesante emplear un enfoque positivo a la hora de corregir los errores en la actuación de los jugadores. Para ello, es aconsejable comentar al jugador, en primer lugar, lo que ha hecho bien y, a continuación, lo que ha hecho mal y debe rectificar, animándole para que vuelva a intentarlo de nuevo, sin cometer los errores anteriores.

Agrupación

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Agrupar a los individuos de forma flexible y heterogénea.* Esta tarea no siempre resulta fácil. En muchos ejercicios, y debido a su especificidad, se agrupa a los jugadores en función de sus características, realizando normalmente los mismos

tipos de agrupamiento. Por ejemplo, en el fútbol se suelen agrupar en función de su actividad en el campo (delanteros con delanteros), de su posible titularidad (titulares contra suplentes) o de otras particularidades que instan a realizar repetitivamente los mismos grupos. Por ello es importante variar este tópico y emplear, en la medida de lo posible, distintos tipos de agrupamientos. En el caso de no poder o no querer variar los grupos para el trabajo en la parte principal (por ejemplo, táctica), debemos intentar fomentar la diversificación de los grupos durante el calentamiento, vuelta a la calma y en todas las actividades en las que no necesitemos la formación de grupos determinados. El variar los componentes de los grupos, ayuda a mejorar el nivel de implicación del individuo en la tarea, ya que no se siente estancado en un determinado papel (titular, suplente, etc.).

2. *Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los sujetos.* Se deben variar las formas de agrupamiento (número de jugadores, tipo de jugadores, etc., que forman los grupos). De este modo, hacemos la tarea más amena y ofrecemos a los jugadores la oportunidad de implicarse más en la actividad que realizan. Para ello, podemos hacer los grupos aleatoriamente, dejar que sean los jugadores quienes se agrupen, etc.

Evaluación

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Emplear criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas.* La evaluación es un elemento clave para lograr un clima orientado a la tarea. Para ello, debemos emplear unos criterios objetivos basados en el progreso individual y que se pongan de manifiesto cuando el individuo domina la tarea o tareas que se le proponen. Es muy importante el empleo de medidas objetivas para evaluar la conducta de un jugador. Este tipo de medidas, deben ser individuales y referidas a la ejecución y no al resultado. Es fácil evaluar la condición física, ya que un jugador puede ser evaluado en función del tiempo que tarde en la realización de una prueba de velocidad, resistencia o fuerza, de la puntuación que alcance en una prueba de flexibilidad, etc. Sin embargo, valorar la técnica y la táctica es más complicado y normalmente se hace una evaluación colectiva o basada en criterios de resultados. Por ejemplo, si estamos entrenando los desdoblamientos por banda finalizando con centro al área, la evaluación que realicemos no debe basarse en si se logra el centro o no, sino en otros parámetros más objetivos y que el jugador pueda dominar. Estos parámetros pueden ser: la coordinación a la hora de hacer el movimiento, ejecución del pase en el momento adecuado y ejecución técnica adecuada del centro. Gracias a esto, podemos dar el feedback adecuado, y el jugador sabrá objetivamente en que ha fallado y que debe mejorar. Como ya hemos dicho, la evaluación debe estar basada en criterios individuales, siendo posible que un jugador que haya fallado en el centro, tenga una evaluación positiva pues ha mejorado respecto a su anterior intento.
2. *Emplear evaluación privada significativa.* A nadie le gusta que le digan sus fallos en público. Por esta razón, es conveniente que a la hora de evaluar a un

jugador (sobre todo en el caso de ser una evaluación negativa), hagamos participe sólo a éste de nuestra valoración. Además, esa valoración debe atenerse a los parámetros objetivos fijados de antemano con el jugador. Por ejemplo, si un jugador no ha realizado bien un pase por una mala postura biomecánica en el golpeo, no debemos gritarle que lo hace mal, sino comentarle, cuando pase a nuestro lado, porqué lo hace mal y como hacerlo bien. Esto, en los entrenamientos es difícil de conseguir, debido al número de jugadores y a la premura de tiempo, sin embargo, debemos organizarnos para tener posibilidades de dar a cada jugador una evaluación privada de su comportamiento durante la sesión o realización de un determinado ejercicio. Además, debemos recordar que siempre hay que intentar ser positivo, antes y después de corregir.

Tiempo

Estrategias para lograr un clima orientado a la tarea:

1. *Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.* Para poder lograr un buen clima en los entrenamientos, debemos dejar que todos los jugadores tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje y que el tiempo para ello esté adaptado a las necesidades de los jugadores que entrenamos. Es obvio que cada jugador está más dotado para ciertas habilidades y sin embargo en otras tiene mayores dificultades para su ejecución. Por esta razón, debemos comprender que cada jugador necesita un tiempo diferente para aprender o mejorar en las habilidades que se le exigen. Por ello, hay que ser flexibles en la planificación, adecuándola a la realidad de los entrenamientos diarios, ofertando posibilidades a los jugadores para el aprendizaje de nuevas habilidades.
2. *Ayudar a los individuos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.* Al hacer esto, los individuos se implican más en su trabajo diario y en los objetivos a lograr. Si un jugador conoce el tiempo que se le va a dedicar a cada aspecto del juego, como se va a trabajar, cuando tendrá descansos, etc., se mostrará más seguro en los entrenamientos, lo que repercutirá posteriormente en los partidos.
3. *Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los jugadores.* Es muy importante saber adaptar los contenidos y el tiempo que se va a dedicar a cada actividad a la edad y características de los jugadores. Además, debemos tener presente que el tiempo de práctica varía en función de la edad de los jugadores. Al respecto hay que decir que, dado que los jugadores más jóvenes que se inician en un deporte quieren estar siempre en movimiento, debemos dedicar poco tiempo a las explicaciones y mucho a practicar.

7. DEFINICIÓN DE ESTILO DE ENSEÑANZA

Los estilos de enseñanza están relacionados con la docencia, o arte de enseñar y educar. Enseñar es actuar, es crear. El profesor no sólo enseña conocimientos, ayuda a los alumnos a “aprender a aprender” de manera autónoma y promueve su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y explicativas que tengan en cuenta sus características y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información, sino que también desarrolla o perfecciona las facultades intelectuales y morales del alumno por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc., es decir, educa. Actúa como educador integral que realiza su trabajo, sobre todo, como guía que conduzca al alumno a su plena realización humana y personal. En este sentido, una de sus principales funciones es desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los alumnos para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia.

Delgado (1991:37-38), en su libro *“Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza”* nos dice que el estilo de enseñanza es: “Una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas”. Como se ve, este autor centra su interés en las interacciones didácticas del profesor con los alumnos durante la clase y la toma de decisiones en el proceso educativo.

Al respecto hay que señalar que, la docencia no comienza y termina en “el aula”, es decir, en la acción directa con los alumnos, sino que implica decidir cómo diseñar los objetivos didácticos, seleccionar, ordenar, estructurar y temporalizar los contenidos, etc. (decisiones preactivas), cómo poner en práctica la programación y comprobar sus resultados en el aula para introducir, si es preciso, cambios en el desarrollo de las clases con el fin de alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto (decisiones interactivas) y cómo evaluar, una vez dado el programa establecido, la acción nuestra como docentes para realizar las modificaciones necesarias en la intervención y programación futuras (decisiones posactivas).

Para mejorar la enseñanza y los aprendizajes, es necesario tomar en cada momento las decisiones oportunas a lo largo del proceso educativo.

Delgado (1991; citado por Sicilia y Delgado, 2002:27) también define el estilo de enseñanza de esta manera: “Es el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones de tipo socio-afectivas y organización-control de la clase)”.

De esta definición podemos deducir que la enseñanza y el aprendizaje sólo se producen cuando existe una interacción entre los elementos que intervienen en la educación; pero una interacción global. Por tanto, un estilo de enseñanza debe considerar,

no sólo los elementos personales que determinan la intervención pedagógica (el profesor y el alumno), sino también otros elementos que la condicionan (las características del alumnado, el programa, el horario, las condiciones físicas del aula (luz, temperatura, mobiliario, etc.), la disposición de los materiales curriculares adecuados para realizar el trabajo, el ambiente de clase, etc.

El estilo de enseñanza es -dice Sicilia (2001:149)- la forma peculiar que cada profesor tiene de interaccionar con los alumnos a partir de un conjunto de decisiones preactivas, interactivas y posactivas.

Por su parte Sicilia y Delgado (2002:30) lo definen como la forma, relativamente estable, en que el profesor de forma reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos educativos, los contenidos recogidos en el currículo del área y las características intelectuales y afectivo-sociales del alumnado, interaccionando mutuamente y adoptando en cada momento las decisiones oportunas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque no existe un acuerdo a la hora de definir el término estilo de enseñanza, la mayoría de los autores admiten que cada profesor tiene una peculiar manera de elaborar el programa, aplicar las estrategias didácticas, organizar las clases y comunicarse o relacionarse con los alumnos. Esto es lo que se puede entender por estilo de enseñanza.

El modo de motivar al alumno, la forma de enfocar el trabajo y la manera de concebir y llevar a la práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje configuran un estilo propio de instruir, enseñar y educar.

9. Estilos de enseñanza más utilizados en el campo de las actividades físicas y deportivas

9.1. Estilos de enseñanza tradicionales

9.1.1. *El mando directo*

El mando directo se caracteriza por el total protagonismo del profesor en todas las decisiones que se toman en tres fases –preactiva, interactiva y posactiva– del proceso de enseñanza y aprendizaje. La primera fase incluye las decisiones tomadas previamente al contacto personal entre profesor y alumno, la segunda fase las decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea, y la tercera fase las decisiones relativas a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno. El papel del alumno es escuchar, comprender, obedecer y acatar órdenes.

El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero –la señal de mando– precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará siguiendo las instrucciones dadas por el profesor. Así, toda decisión acerca del lugar, el inicio de la clase, la duración de cada parte de la clase, la velocidad y ritmo del movimiento, el cese de la actividad, etcétera, es tomada por el profesor. El alumno es el elemento pasivo, receptor del saber dictado por el profesor; su cometido es atender y realizar el ejercicio.

En el estilo mando directo la información inicial es dada por el profesor por medio de la explicación y demostración del gesto o ejercicio a realizar por el alumno siguiendo el modelo (tarea a efectuar), la ejecución de la tarea es simultánea para todos los alumnos, existen las señales de inicio y final de la tarea controladas por el profesor y el conocimiento de los resultados es de tipo general y masivo. El mencionado modelo puede ser el propio profesor, una secuencia de dibujos, un vídeo, un alumno aventajado, etc. Este estilo es utilizado frecuentemente por los entrenadores en ámbitos competitivos y en enseñanzas militares. Por ejemplo, el técnico coloca en filas y columnas a deportistas que se disponen a ejecutar un ejercicio consistente en “De pie, brazos a los costados. Saltos sobre la punta de los pies llevando los brazos extendidos al frente (1), arriba (2), al frente (3), a los costados (4)”; el técnico dice “preparados” (voz preventiva inicial) y, después, “ya” (voz ejecutiva inicial); los alumnos comienzan a realizar el ejercicio al ritmo que va marcando el técnico “uno, dos, tres, cuatro, uno, dos, tres, cuatro...”. Al cabo de ciertas repeticiones el técnico advierte con una voz preventiva final que el ejercicio va a terminar (“¡atención!”). Seguidamente dice “¡ya!” (voz ejecutiva final). También, en estos ambientes y en otros, se emplean en momentos punitivos, cuando el técnico quiere, de alguna manera, hacer “sufrir” a sus alumnos empleando una gran disciplina. Hay que matizar que no es utilizado con gran asiduidad, aunque sí lo es un derivado del mismo: el mando directo modificado.

9.1.2. *La modificación del mando directo*

Este estilo tradicional presenta características similares al estilo denominado mando directo, pero se diferencia de éste básicamente en los siguientes aspectos (Delgado, 1991:53-58):

- ? El control de la clase no es tan exhaustivo.
- ? La organización y distribución de los alumnos es más flexible. El sistema de organización es semiformal: tríos, parejas, grupos, etc.; y se fomenta la relación alumno-alumno. El técnico permanece en una posición destacada del grupo, fila, etc.
- ? El alumno no tiene que seguir el ritmo marcado por el técnico.
- ? No se sigue el conteo rítmico de una manera estricta o desaparece.
- ? Se modifica el sistema de señales, quedando concretadas a las voces ejecutivas inicial y final. No existen las voces de mando, se limitan éstas a voces como "iniciad", "alto", "ya".
- ? Existe posibilidad de dar correcciones durante la ejecución al estar el técnico liberado de las voces de mando y del conteo.
- ? Todas las decisiones preactivas, interactivas (menos conteo rítmico) y postactivas son tomadas por el técnico.

El estilo de enseñanza modificación del mando directo se caracteriza por el empleo de una metodología basada en el aprendizaje repetitivo y la enseñanza receptiva. El técnico organiza y dirige toda la actividad, valiéndose de la palabra y la demostración, mientras que el alumno observa, escucha y realiza los ejercicios. Este estilo se sustenta en una formación orientada hacia el logro de objetivos exclusivamente del ámbito motriz, porque busca el moldeamiento de conductas, el aprendizaje de destrezas y competencias observables y evalúa conductas esperadas. Para conseguir estos objetivos, el técnico emplea los ejercicios, estereotipos y métodos de entrenamiento que utilizan los equipos profesionales; la aplicación de éstos, en el deporte infantil y juvenil, se realiza por medio de una adaptación, que consiste, en una ejecución menos intensa de los ejercicios y en la repetición constante de los estereotipos, con la intención de alcanzar los mejores resultados, es decir, ganar muchos partidos. El excesivo interés por obtener buenos resultados, ha llevado a cometer un importante error, eliminar el placer que el juego genera y sustituirlo por la instrucción. Esto transforma la actividad del juego en trabajo y el clima que se crea se aleja de los intereses de los niños y de los jóvenes.

El estilo mando directo modificado se aplica en el fútbol para conseguir una correcta ejecución técnica mediante la realización de acciones técnico-tácticas individuales y colectivas (cabecear, patear, conducir el balón, marcar un adversario, ocupar una posición dentro del terreno de juego, hacer cambios de frente, presionar al equipo contrario, realizar paredes con los compañeros, etc.). Los jugadores se convierten en unos meros repetidores e imitadores de lo que dicta el entrenador. Por ejemplo, el entrenador coloca a 5-7 metros de la portería a los jugadores que se disponen a ejecutar una acción técnica individual consistente en "lanzar a portería"; el entrenador dice o muestra lo que tienen que hacer (lanzar con el interior del pie, porque es la mejor manera de tirar cuando estamos muy cerca y queremos asegurar el tiro) y, a continuación, los jugadores comienzan a disparar siguiendo las instrucciones del entrenador que es quien establece el comienzo y el final de la acción por medio de la voz, el silbato, etc., fija el número de tiros y efectúa correcciones de forma colectiva e individual si es necesario durante la ejecución

de la acción. Finalmente, evalúa el nivel técnico, la calidad en el gesto y la potencia en el golpeo e informa de los resultados al grupo de jugadores. Este estilo es válido para deportes con ambiente estable pero se manifiesta pobre en aquellos en los que interactúan múltiples factores.

9.1.3. La asignación de tareas

Este estilo se caracteriza por una serie de tareas que los alumnos deben ejecutar, previa información del técnico. Es decir, el técnico presenta la tarea a realizar mediante una demostración, explicación o ambas cosas a la vez y, a continuación, los alumnos las ejecutan durante un periodo de tiempo mientras que el técnico observa la ejecución y ofrece feedback. El concepto clave aquí es la asignación, que hace referencia al hecho de que hay cierto conocimiento previo por parte de los alumnos acerca de los ejercicios o actividades (precisamente por eso son asignaciones sobre "ciertos dominios o ejecuciones").

El nivel de los alumnos -en general, ya que se pretende el mismo nivel de ejecución por parte de todos- debe corresponderse con el nivel de las dificultades que se planteen en las tareas. Las tareas son las mismas, pues, para todo el grupo. Eso sí, se pueden abordar de forma simultánea, alternativa o consecutiva. Es más frecuente el empleo de la forma simultánea, con el añadido de la organización por estaciones. Así, todo el grupo está trabajando pero cada subgrupo está realizando una parte de las tareas durante una parte del tiempo. Pasado ese tiempo se van turnando en las tareas encomendadas. Esta forma permite secuenciar las tareas y organizarse por estaciones para realizar un circuito.

En el transcurso del desarrollo de la actividad, el técnico circulará de un alumno a otro observando la ejecución de la tarea y el proceso de la toma de decisiones, ofreciendo el feedback correspondiente. Durante este proceso el técnico deberá tener en cuenta aspectos tales como:

1. Identificar lo más rápidamente posible a los alumnos que cometen errores en la ejecución de la tarea o en la toma de decisiones.
2. Dar feedback correctivo a cada alumno individualmente.
3. Permanecer con el alumno para comprobar si el comportamiento es correcto.
4. Pasar al siguiente alumno.
5. No desatender a los que ejecutan y toman decisiones correctamente, pues también requieren la atención del técnico.
6. En algunas tareas quizás se necesiten dos o tres episodios para poder observar a todos los alumnos.
7. Considerar todas las posibles opciones para la elección del feedback: correctivo, de reforzamiento, neutro o ambiguo.
8. El valor del contacto personal y del feedback individual y privado como factor primordial en el estilo de la práctica.
9. Al finalizar la sesión, reunir a la clase para sacar unas conclusiones o un resumen de su desarrollo, en un minuto (Mosston y Ashworth, 1993:47-48).

Los alumnos tienen cierta autonomía con respecto al técnico, ya que pueden establecer durante las actuaciones su propio ritmo y cadencia de ejecución de los ejercicios, la ubicación en el terreno o el espacio de la clase. Sin embargo, es el técnico quien adopta las decisiones sobre las tareas y actividades. Un buen recurso consiste en presentar mediante una serie de hojas de tareas la lista de actividades previstas. Con la utilización de hojas de tarea se puede aumentar la autonomía de los alumnos durante la actuación, con respecto al técnico. También aumenta la exigencia con respecto al nivel del grupo (se exige la interpretación del contenido de las hojas de tareas). En estas hojas, que vienen a completar la información inicial, se incluyen: la descripción de las tareas, su expresión

gráfica, los objetivos, la organización, la distribución de los distintos espacios y las posibles variables o alternativas.

Es conveniente utilizar las fichas de tareas para aumentar la eficiencia del tiempo de práctica y la comunicación técnico-alumno, siendo la mejor ayuda para cualquiera de las cuatro formas de organizar el estilo (Mosston y Asshworth (1993:190-192): estación única-tarea única; estación única, tareas múltiples; estaciones múltiples-tarea única; y, estaciones múltiples-tareas múltiples (Mosston y Asshworth, 1993:190-192).

Estación única-tarea única. Esta distribución permite que cada alumno tome una decisión sobre su ubicación y realice una tarea en la misma. Después de que el técnico explique y/o demuestre una tarea particular a los alumnos reunidos, éstos van a sus posiciones en la pista o terreno de juego y ejecutan la tarea el número de veces indicado por el técnico. Por ejemplo, el técnico describe el ejercicio de pasar el balón en círculo, mientras un jugador en el centro intenta interceptar el pase. Divide a los jugadores en tres subgrupos y cada uno de estos se dirige a una zona del terreno de juego. Los jugadores de cada subgrupo se organizan y se turnan cambiando de posición para realizar el ejercicio de pasar el balón en círculo.

Estación única-tareas múltiples. Esta distribución exige que se realice una tarea sucesivamente en la misma ubicación. El técnico explica y/o demuestra dos o más tareas y los alumnos la ejecutan una tras otra.

- ? *Tarea 1.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar 2 veces el trayecto en línea recta.
- ? *Tarea 2.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto en curva.
- ? *Tarea 3.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto describiendo círculos a uno y otro lado.
- ? *Tarea 4.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto; cambia de trayecto cada 60 metros.

Estaciones múltiples-tarea única. Esta distribución proporciona a cada alumno la oportunidad de realizar una tarea en una ubicación (estación) determinada y, cuando la ha efectuado, pasar a otra estación y ejecutar una tarea en la nueva ubicación. Esta rotación puede continuar, dependiendo del número de estaciones y de tareas asignadas. Por ejemplo, el técnico describe cuatro ejercicios distintos de control de balón en fútbol: control con la rodilla, control con el empeine, control con el pecho y control con la cabeza. Para completar la información reparte unas hojas con las instrucciones y los ejercicios dibujados sobre un terreno deportivo. Divide al grupo en cuatro subgrupos y cada uno de ellos se dirige a una zona del campo. En cada zona se trabaja uno de los ejercicios durante cinco minutos. Pasado el tiempo, los subgrupos rotan por el terreno y se ubican

en una zona de ejercicio diferente a la anterior. Completan el trabajo cuando han practicado los cuatro ejercicios.

Estaciones múltiples-tareas múltiples. Es lo mismo que en la distribución anterior, con la excepción de que en cada sesión el alumno realiza más de una tarea.

Por ejemplo:

En la estación nº 1:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con la rodilla.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el empeine.

En la estación nº 2:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con el pecho.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con la cabeza.

En la estación nº 3:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con el exterior del pie.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el interior del pie.

En la estación nº 4:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con la planta del pie.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el tacón.

El estilo denominado asignación de tareas se puede aplicar en los siguientes niveles de organización: (a) nivel masivo (clase numerosa), (b) grupos de niveles de capacidad dentro de la clase y (c) nivel individual. Este estilo permite al jugador tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea, crear nuevas relaciones entre el técnico y el jugador, entre el jugador y las tareas, y entre los propios jugadores.

Es cierto que supone un paso más hacia la autonomía e individualización del jugador con respecto al mando directo modificado y que resalta las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus cualidades como en el ritmo de aprendizaje, pero sigue siendo un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa.

9.2. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización

9.2.1. Trabajo individualizado por grupos

Se procede a una evaluación inicial que va a agrupar a los alumnos en varios subgrupos, según diferentes niveles de ejecución, distintos intereses o ambas cosas a la vez, es decir, niveles e intereses. Con los subgrupos establecidos se realizará por parte del

técnico una planificación para cada uno de ellos. Esta planificación particular para cada subgrupo debe formar parte de una programación general para todo el grupo, y supone un grado distinto de dificultad o un capítulo diferente dentro de la programación general. Una vez establecidas estas subprogramaciones, la información de referencia y el conocimiento de resultados son proporcionados de forma específica a cada subgrupo. O sea, cada subgrupo recibe una información inicial y un conocimiento de resultados distintos a los de otros subgrupos.

La organización del subgrupo y la posición del técnico puede variar según las actividades ejecutadas y según los momentos de la comunicación didáctica. Tanto la ejecución de las actividades como el nivel de las mismas y del subgrupo, puede condicionar la presencia más o menos cercana del técnico.

Los subgrupos pueden promocionar a un nivel superior o descender a un nivel inferior, así como cambiar las actividades o capítulos que ejecutan. Se puede plantear el problema de qué hacer cuando un subgrupo alcanza el máximo nivel de ejecución. Una solución puede ser la de cambiar el estilo de enseñanza y emplear los conocimientos motrices adquiridos por los sujetos este subgrupo para hacerles partícipes del proceso de aprendizaje del resto de subgrupos.

Cada subgrupo dispone de unos espacios y de unos materiales, y para ello se pueden designar a unos responsables que controlen ejecuciones y materiales. Este estilo también se denomina "por grupos de nivel" y plasma muy bien la diversificación.

La duración de los trabajos en cada subgrupo estará condicionada por el tipo de tarea motriz que se plantee. Como regla general hay que tener en cuenta que en las tareas analíticas deben durar poco tiempo y que en las tareas de tipo global su duración puede ser mayor. Para ello, es importante observar atentamente el comportamiento de los subgrupos, estando atento y tomando la decisión de cambio cuando la ocasión lo demande.

El técnico debe atender a todos los subgrupos y dedicar una mayor atención a los subgrupos que así lo requieran por control o por menor nivel de aprendizaje.

Presentamos a continuación un ejemplo de aplicación del estilo trabajo individualizado por grupos.

El técnico divide al grupo en tres niveles diferentes según el dominio que presenten en la recepción o control del balón del balón. En el primer grupo cada componente trabaja con el interior del pie, con el exterior del pie y con el pecho, en el segundo con el interior del pie, con el exterior del pie, con el pecho, con el empeine y con la cabeza, y el tercero con el interior del pie, con el exterior del pie, con el pecho, con el empeine, con la cabeza, con el muslo y con el talón. A medida que los jugadores van dominando los ejercicios propuestos para su nivel son promocionados al superior. Si, por ejemplo, en la estimación inicial el técnico ha colocado en un grupo superior a un jugador que no está "a la altura", es conveniente que lo descienda de nivel.

9.2.2. Enseñanza modular

Al igual que en el estilo trabajo individualizado por grupos, se divide al grupo – previa evaluación inicial- por niveles de ejecución o por intereses. Pero ahora los subgrupos son habitualmente dos. Hay que contar con dos técnicos como mínimo, cada uno de los cuales se va a encargar de un subgrupo y va a actuar como si trabajase con una clase por niveles, pero con la peculiaridad que los alumnos habrán elegido lo que quieren aprender o trabajar. La individualización es menor que en el caso del estilo trabajo individualizado por grupos, ya que la oferta modular se reduce generalmente a dos módulos diferentes. Tiene el inconveniente de tener que disponer de más de un técnico, aunque si puede ser posible se convierte en una ventaja.

Según las actividades y según las disponibilidades de espacios, los niveles ofertados pueden llegar a ser muy diferentes. Es un estilo mixto de trabajo por niveles y por intereses en el que el profesor determina el tiempo que el alumno va a permanecer en el módulo de aprendizaje que ha elegido y en el que la individualización se refiere a los grupos establecidos, no al alumno en sí. Tiene inconvenientes organizativos como la necesidad de tener que disponer de tantos técnicos como subgrupos o grupos de nivel, el hecho de que trabajan a la vez o la coordinación de horarios.

Presentamos a continuación un ejemplo de aplicación del estilo enseñanza modular.

El técnico divide al grupo en dos niveles según el dominio que tengan sobre el control en la recepción del balón. Un técnico se va a encargar de las actividades de los que tienen dificultades para controlar el balón después de recibir un pase, ocupando para ello la mitad del campo de juego. El otro técnico, ubicado en la otra mitad, se ocupa de los que ya dominaban en control del balón con diversas partes del cuerpo (pie, muslo, etc.) y les propone otras actividades distintas tales como la realización de un ejercicio combinado de pase, recepción, conducción, autopase y tiro; la ejecución de fintas, driblings y regates; o, el ensayo de diferentes estrategias en las jugadas a balón parado (saque de centro, saque de banda, saque de puerta, saques de esquina, golpes francos -tiro libre directo y el indirecto-, penalti, etc.).

9.2.3. Programas individuales

Es un estilo que cumple muy bien el objetivo de la individualización de la enseñanza, esta vez referida al alumno. Requiere, desde luego, una gran madurez y responsabilidad en el alumno ya que va a tener que actuar por sí mismo de forma permanente. El programa o plan individual está adaptado y pensado para una persona concreta, resultando un programa personalizado o un programa tipo, especialmente diseñado por el profesor para un sujeto concreto, que deberá tomar todas las decisiones respecto a cuándo empezar, cómo, en qué orden si no está marcado en el programa. El profesor diseña y elabora el mencionado programa y sólo participa directamente en la clase cuando existe algún problema a nivel organizativo de la sesión o en la comprensión del ejercicio o por la dificultad del mismo.

Se parte de una evaluación previa con el fin de conocer el nivel de partida de cada alumno, cuyo resultado condiciona el diseño del programa individual por parte del profesor. Habitualmente la información de referencia es presentada a través de

documentos escritos y, a veces, también a través de medios audiovisuales (cassette, vídeo, etc.), que facilitan al alumno su actuación cuando el profesor no está presente. Se trata de una enseñanza indirecta individualizada en la que cada alumno sigue su programa de forma personal, pero sin mantener un contacto directo con el profesor. Por tanto, estamos ante una enseñanza en la que se gana en individualización, ya que se tiene en cuenta las características individuales de cada sujeto, pero se pierde en personalización, puesto que no considera el aspecto social del ser humano. El conocimiento de resultados por parte del profesor se produce las menos veces posibles de forma directa, ya que en el programa individualizado deben contemplarse las posibles incidencias y situaciones a las que el alumno se puede enfrentar. De este modo, el alumno debe ir avanzando, en parte, gracias a un feedback propio complementado por el programa individual.

Representa un estilo de gran autonomía y madurez por parte del alumno. Los materiales que componen el programa pueden constar de listado de ejercicios y tareas a realizar por el alumno, observaciones generales, fichas de auto-registro, fichas de autoevaluación y previsión de incidencias. Según el contexto y el nivel del alumno, los contenidos a tratar pueden variar en su presentación, haciéndose más complejos cuanto mayor es el nivel de exigencia en la formación.

Dentro de los programas individuales podemos considerar los siguientes tipos: Lista de control de las tareas para un programa individual, programa individual cuantitativo, programa individual cualitativo y programa individual mixto.

Seguidamente presentamos una breve descripción de estos programas:

1. Lista de control de las tareas para un programa individual

Este programa, que meramente comprende el listado de una serie de tareas con un espacio destinado a marcas de autocontrol a cargo del alumno, puede ser empleado durante la fase de preparación preparatoria del estilo basado en el programa individual. Se trata de una fase previa, necesaria para poner en práctica otros tipos de programas individuales más complejos. Este paso puede ser muy distinto y quizá difícil para alumnos acostumbrados a aprender por otros estilos.

En lo fundamental, este programa se relaciona con la capacidad individual para continuar ejercitando tareas organizadas y preparadas por el profesor. Ayuda a desarrollar cierto grado de resistencia para cumplir el programa y es aplicable a todas las actividades físicas y deportivas (fuerza y resistencia muscular, flexibilidad, coordinación, atletismo, natación, baloncesto, voleibol, fútbol, etc.).

El programa exige del alumno la realización de una serie de tareas incluidas en el programa que sigue y la colocación de una marca junto a la tarea cumplida.

Veamos a continuación un ejemplo de lista de control de las tareas para un programa individual.

Programa individual número: ____ (lista de control de tareas – Nivel simple)						
Nombre y apellidos del alumno _____						
Fecha de iniciación _____						
Tema: Movimiento de desarrollo						
Instrucciones para el alumno: Controle el resultado de las distintas tareas, que corresponden a los ítems de desarrollo que se indican. Use una columna para cada lección y registre la fecha.						
Fechas						
Tareas						
Agilidad						
1. Saltos elevando alternativamente ambas piernas, cruzándolas y manteniéndolas rectas. 10 veces.						
2. Saltos en altos con rodillas flexionadas. 10 veces.						
3. Saltos con giros de 360 grados sobre el suelo. 10 veces.						
Fuerza						
a. Piernas:						
1. De pie, brazos a los costados. Elevación pierna izquierda, flexión a la altura del pecho, abrazándola con ambas manos por la rodilla. 16 veces. Alternar pierna derecha. 16 veces.						
2. De pie, brazos a los costados. Flexión de las piernas, manos a la cintura (1), extensión de las piernas, brazos arriba (2). 16 veces						
b. Abdomen:						
1. En decúbito dorsal, levantar la cabeza y colocar las manos sobre los muslos, llevando el tronco hacia éstos sin bajar la cabeza. 15 veces.						
c. Hombros y brazos:						
1. Estando suspendido de la barra brazos y piernas extendidas, manos a la altura de los hombros y en supinación: Flexionan los brazos (pull-up), 7 veces.						
2. Idem, manos separadas a una distancia mayor que el ancho de los hombros, el cuerpo formando una V invertida. 10 veces.						
Flexibilidad						
a. Cuello						
1. Hiperextensión de cuello. 15 veces en dos series.						
b. Hombro:						
1. Realizar con los brazos extendidos a nivel de los hombros, 10 círculos lentos hacia atrás.						
2. Brazos en alto, hacia arriba; cruzarlos extendidos por detrás de la cabeza. 15 veces en dos series.						
c. Tronco:						
1. Con las piernas abiertas y extendidas, tratar de tocar el suelo con las manos. 15 veces en dos series realizando rebotes.						
d. Cadera:						
1. Oscilaciones de piernas: hacia delante, atrás, lateralmente y cruzando por delante de la otras. 15 veces en dos series realizando rebotes.						
Equilibrio						
1. Mantener el equilibrio encima del banco sobre una pierna y luego sobre la otra durante 30 segundos.						
2. Saltar sobre un pie durante 30 segundos, girando en círculo, con pie derecho o izquierdo, alternándolos.						

FUENTE: Elaboración Propia

2. Programa individual cuantitativo

Este es un programa que exige más autoevaluación. Se ofrece al alumno la oportunidad de tomar decisiones de tipo cuantitativo con respecto a sí mismo. Así, iniciará el programa con una autoevaluación (test inicial) en el que se calculará el (M) máximo sobre el número de repeticiones del ejercicio que pueda realizar (quizás cercano a la fatiga) o se determinará una posición cómoda (M) en la ejecución de los ejercicios. Esta cantidad puede ser parte del máximo esfuerzo del alumno y ser empleada como unidad fisiológica de repetición, cuando se trata de lograr el desarrollo.

El desarrollo o continuación del programa se hará indicando el trabajo o carga, conjugando las series y el máximo (M). Así, por ejemplo, si M es igual a 60 abdominales, haremos dos series de la mitad de M, es decir, dos series de 30 abdominales, después tres series, etc.

Pasado un tiempo suficiente de entrenamiento se calcula un nuevo máximo (M) que será el que se empleará ahora en las cargas que se indiquen.

Se puede aplicar en trabajo de acondicionamiento físico y entrenamiento deportivo con habilidades ya conocidas.

Seguidamente presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual cuantitativo.

Programa individual número: (cuantitativo)			
Nombre y apellidos del alumno _____			
Fecha de iniciación _____			
Tema: Aumento de la velocidad y <i>endurance</i> empleando la carrera ("Entrenamiento de intervalo").			
Instrucciones para el alumno: En las tareas que siguen halle la máxima del día. Algunas de las magnitudes se repetirán varias veces (X); Estas tareas integrarán los "conjuntos" que determinan la M individual.			
Tareas	Actual M	X (M/Y)	Nuevo M
<p>A. Carreras cortas con vallas altas</p> <p>1. Hallar la máxima velocidad para los 110 metros vallas</p> <p>2. Correr la distancia varias veces a tres cuartos de velocidad. Intervalo de descanso entre cada intento: 40 segundos.</p> <p>3. Correr la distancia varias veces a media velocidad. Intervalo de descanso entre 20 y 25 segundos.</p> <p>4. Hallar la máxima velocidad para los 60 metros vallas.</p> <p>5. Realizar varias carreras de 60 metros vallas a tres cuartos de velocidad con intervalos de 30 segundos.</p>	11.2 seg.	<p>6 (3/4) M</p> <p>6 (M/2)</p>	
<p>B. Distancias "largas"</p> <p>1. Hallar cuál es la máxima distancia que se puede correr en 1 minuto superando una serie de diez obstáculos (vallas).</p> <p>2. Correr 6 veces a máxima velocidad la mitad de esa distancia. Intervalos: 40 segundos. Controlar el tiempo.</p> <p>3. Probar la misma 1/2 distancia en menos tiempo.</p> <p>4. Descansar algunos minutos.</p> <p>5. Controlar la nueva distancia máxima en 1 minuto.</p>	15.2 seg.	<p>6 (3/4) M</p> <p>6(M/2)</p>	
	?	6 (M/2)	
			?

FUENTE: Elaboración propia.

3. Programa individual cualitativo

En este programa se da al alumno la oportunidad de tomar decisiones cualitativas respecto a sí mismo. La pregunta que se hace es: ¿Cuál es mi grado de progreso? Para contestar a esta pregunta el alumno necesita cumplir los siguientes pasos (Mosston, 1988:124):

1. Aceptar y comprender el programa presentado por el profesor.
2. Comprender los detalles de la actividad según la explicación o demostración.
3. Intentar un examen de sí mismo y juzgarse frente a los criterios de ejecución de los ejercicios y la escala de calidad establecidos por el profesor ofrecidos.
4. Estar dispuesto a realizar ejecutar el programa y los pasos 1, 2 y 3.

Este programa es más difícil de realizar ya que puesto que requiere más comprensión de su propio desempeño y más conciencia del proceso neuromuscular. También la planificación es más difícil para el profesor porque la contestación respuesta a ¿Cuál es mi grado de perfección? depende de:

1. Su opinión de lo que constituye un buen desempeño.
2. Su conocimiento de lo que es necesario e importante para mejorar las técnicas de la actividad.
3. Su conocimiento de principios fisiológicos y quinesiológicos en los que se basan las tareas.
4. Su capacidad para integrar estos requisitos y formular un juicio que los abarque.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual cualitativo.

Programa individual número: (cualitativo)				
Nombre y apellidos del alumno _____				
Fecha de iniciación _____				
Tema: Gimnasia: <u>Volteo en el caballo (de costado) – Variaciones del vuelo</u>				
<p>Para los estudiantes:</p> <p>Dado que el salto del caballo requiere extrema precisión y total conciencia de la posición corporal en el aire, las tareas que siguen están ordenadas de modo que cada una, con respecto a la anterior, exige el cumplimiento de más detalles y mayor coordinación. A medida que se practican los movimientos, el ejecutante “se enseña a sí mismo”, a estar alerta y consciente de cada uno de los detalles, en la forma descrita. Las primeras tareas exigirán que tome conciencia de <i>un</i> solo detalle. Las siguientes serán cada vez más complejas. Coloque una marca de control en la columna referida al rendimiento –medio, bueno, excelente- basándose en la opinión que le merece su propio desempeño. En la última columna –errores- se consignarán los defectos observados. La capacidad de realizar lo que se ha propuesto (o sea la exacta ejecución de la tarea en la forma predeterminada) es lo que se denomina <i>ejecutar con forma!</i></p> <p>(Una misma tarea puede repetirse varias veces antes de juzgarla y registrar su resultado en el programa individual. También es posible una nueva calificación después de practicar el programa durante varios días).</p>				
Tareas	M	B	E	Errores
<p>A. <i>Despegue con los dos pies y control del vuelo</i></p> <p>Aquí, la variable es la postura del cuerpo en el aire, cuando se halla sobre el caballo y cuando lo abandona.</p> <p>a. Apoyo con dos manos sobre el caballo, de frente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuerpo compacto, con todas las articulaciones flexionadas. Caer sobre el caballo. 2. Cuerpo compacto, con todas las articulaciones flexionadas excepto la punta de los pies. 3. Repetir N° 2 con la cabeza levantada. 4. Repetir N° 2 con rodillas separadas. 5. Repetir N° 2 con rodillas y pies separados. 6. Repetir con el tronco compacto, pierna semicontraída y los dedos de los pies “no de punta”, variando la caída. 7. Repetir 1 al 6 con el centro de gravedad lo más bajo posible durante el ascenso al caballo. 8. Repetir 1 al 6 con el centro de gravedad lo más alto posible durante el ascenso al caballo. 9. Despegar y caer sobre el caballo con las piernas extendidas y los pies entre las manos. 10. Repetir N° 9 y mantener las piernas extendidas durante el ascenso. 11. Repetir N° 10 y modificar la posición de los pies durante la caída. <p>b. Apoyo con dos manos. Cambiar la dirección de descenso sobre el caballo y modificar la postura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Despegue. “Volar” en postura compacta y descender sobre el caballo sin alterarla, girando 90° con respecto a la dirección original. 2. Repetir N° 1 con rodillas y pies separados. 3. Repetir N° 1 variando la posición de los pies. 4. Despegue. “Volar” en posición erecta pero con “desaliño”. 5. “Volar” en posición erecta, las piernas extendidas, los brazos flexionados y los pies “no de punta”. 6. Posición erecta, piernas extendidas, dedos de los pies de punta. Enderezar los brazos de apoyo tan pronto como pueda. 7. Variar la distancia entre los pies y las manos al descender sobre el caballo. <p>c. Continuar el cambio de postura hasta lograr la plena extensión del cuerpo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partir con el cuerpo de punta y luego enderezarlo antes de caer sobre el caballo. 2. Despegar y salir con el cuerpo derecho, pero inclinado a un costado, y descender sobre el caballo. <p>3. ¿Algunas otras variaciones?</p> <p>d. Repetir a, b, y c hacia el otro lado.</p> <p>e. Elevar la altura del caballo y repetir a, b y c.</p> <p>f. Rever a, b y c, e incrementar la distancia entre el caballo y el lugar de despegue (usar trampolín).</p>				<p>¿Es usted consciente de lo que hace?</p>

FUENTE: Mosston, M. (1988): *La enseñanza de la Educación Física*. Págs. 125-126.

4. Programa individual mixto.

El programa individual mixto, también conocido como multinivel, presupone el desarrollo de la intrínseca cualidad que exige la estructura de la actividad. Provee al alumno de una selección de niveles de desempeño: cuantitativos, cualitativos o ambos. Es función del ejecutante, examinar y evaluar su capacidad o nivel en cada tarea o ejercicio ante los niveles propuestos en el programa individual. El diseño de los niveles se ajusta a los estudios fisiológicos y quinesiológicos en cuanto se refiere a los grados más altos de la escala de dificultades. La belleza de un programa individual organizado de acuerdo con varios niveles reside en que permite al alumno identificar sus diversas capacidades para distintas tareas. Puede ser que su nivel sea superior en unas e inferior en otras. Tiene ante sí un camino claro y abierto para progresar y mejorar.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual mixto.

Programa individual número: (multinivel)		
Nombre y apellidos del alumno _____		
Fecha de iniciación _____		
Tema: <u>Básquetbol: lanzamientos</u>		
<p>Para los estudiantes:</p> <p>El desarrollo de la capacidad de lanzamiento puede implicar las siguientes situaciones:</p> <p>A. Precisión desde cualquier lugar en derredor del cesto.</p> <p>B. Precisión en diversas posiciones.</p> <p>C. Precisión desde varias distancias.</p> <p>D. Precisión combinada con velocidad de lanzamiento.</p> <p>El programa siguiente provee de muchas situaciones específicas, especialmente graduadas para facilitar la tarea en las cuatro situaciones precedentemente señaladas.</p>		
Tareas	Nivel 1	Nivel 2
1. Lanzar desde la línea del tiro libre.	5-10 (léase 5 lanzamientos acertados después de 10 intentos).	8-10
2. Repetir N° 1 dos veces.	2 (5-10)	2 (8-10)
3. Lanzar desde 45° a la derecha (línea del tiro libre)	5-10	8-10
4. Lanzar desde 45° a la izquierda.	5-10	8-10
5. Repetir dos veces la serie N° 3 y 4.	2 (5-10)	2 (8-10)
6. Lanzar desde 30° a la derecha.	5-10	8-10
7. Lanzar desde 30 ° a la izquierda.	5-10	8-10
8. Lanzar desde 10° a la derecha.	4-10	7-10
9. Lanzar desde 10 ° a la izquierda.	4-10	7-10
10. Lanzamientos combinados desde 10° a derecha e izquierda.	9-20	12-20
11. Lanzar desde el centro y de espalda al cesto.	5-10	8-10
12. Lanzar desde 45° a la derecha y de espalda al cesto.	¿Puede decidir ahora cómo determinar su nivel?	
13. Lanzar desde 45° a la izquierda y de espaldas al cesto.		
14. Lanzar desde 20° al costado derecho del cesto.		
15. Lanzar desde 20° al costado izquierdo del cesto.		
16. Repetir N° 11 desde 2 m más atrás de la línea de tiro libre.	?	?
17. Repetir N° 12 <i>variando</i> la distancia del cesto.		
18. Repetir N° 15 variando la distancia del cesto.		
19. Realizar la mayor cantidad de lanzamientos durante 60 segundos, desde la línea de tiro libre. (Un compañero suministra las pelotas con rapidez necesaria).		
20. Colocado debajo del tablero, realizar la mayor cantidad de lanzamientos durante 60 segundos.		
FUENTE: Mosston, M. (1988): <i>La enseñanza de la Educación Física</i> . Págs. 136-137.		

9.2.4. Enseñanza programada

Aunque se puede llamar enseñanza programada a toda enseñanza que se imparta siguiendo un programa, es decir secuenciando los contenidos de la materia en unidades didácticas consecutivas, se reserva el nombre de enseñanza programada a una técnica autoinstructiva iniciada por el psicólogo estadounidense Pressey al crear en 1926 las primeras máquinas de enseñar y, difundida sobre todo a partir de 1953 por el profesor de la Universidad de Harvard Skinner, quien defendía la enseñanza programada. Consistía en presentar a los alumnos pequeñas unidades de información, cada una de las cuales debía ser aprendida a una velocidad individual antes de pasar a la próxima, con un orden consecutivo y recibiendo inmediato refuerzo por cada respuesta correcta. Así, diseñó sus propias máquinas de enseñanza basadas en el condicionamiento operante con el fin de proporcionar refuerzos inmediatos y facilitar el desarrollo de destrezas motoras, el aprendizaje verbal, etc.

En la década de los setenta se desarrollaron una gran cantidad de experiencias y aplicaciones de programas de enseñanza basados en la teoría conductista de Skinner, que se fundamenta en el uso de la recompensa y los refuerzos positivos y parte de la premisa básica de que toda acción, que produzca satisfacción, tiende a ser repetida y atendida.

Skinner logró moldear diversas conductas mediante unos pasos, aplicables tanto al aprendizaje motor como a cualquier comportamiento, configurando una metodología, que presentamos de forma esquemática a continuación:

- Especificar claramente cuál es el comportamiento final que se desea implantar.
- Identificar la secuencia de movimientos que el alumno debe ejecutar para llegar gradualmente al comportamiento final deseado.
- Hacer participar al alumno en la actividad.
- Condicionar al alumno para que responda a un estímulo sustitutivo.
- Aplicar el refuerzo cada vez que el alumno ejecute movimientos en dirección del comportamiento deseado, y sólo en ese caso.
- Una vez implantado el comportamiento recompensar de vez en cuando y no siempre que el alumno vaya a ejecutar la acción deseada.

De la teoría de Skinner nació la enseñanza programada, que tomó su calificativo de la palabra programa, porque la idea central es que el alumno ha de ejecutar secuencialmente una serie de acciones que están previamente estructuradas. O sea, ha de seguir un programa, de manera que al término del mismo haya aprendido lo que se pretendía.

Ocho características destacamos de este tipo de enseñanza:

1. Definición explícita de los objetivos del programa.
2. Presentación secuencial de la materia según la lógica de la dificultad creciente.

3. Individualización (aprendizaje al ritmo propio de cada alumno).
4. Participación del alumno.
5. Exigencia de frecuentes respuestas del alumno
6. Confirmación o corrección inmediata de la respuesta, para que el alumno conozca el valor de la misma.
7. Utilización de máquinas (teaching machines), ficheros, y/o, manuales especiales (textos o libros programados).
8. Registro de resultados y evaluación continua para asegurar el logro de los objetivos del programa.

Las lecciones microprogramas exigen al alumno una serie continuada de respuestas. Pues bien, según el alumno tenga que elaborar cada respuesta, o tenga que ir seleccionando una de entre varias contestaciones dadas, los programas se clasifican en dos tipos principales:

1. *Programas de elaboración de respuestas.* En ellos, los alumnos dicen, ejecutan o escriben la contestación a cada pregunta formulada (por ejemplo concluir frases sin terminar).

Estos programas están íntimamente unidos a los trabajos científicos del psicólogo Skinner, se apoyan en la capacidad que el alumno tiene para "recordar" datos y están ordenados linealmente (programación lineal).

2. *Programas de elección de respuestas.* En ellos, los alumnos deben ir seleccionando en cada paso del programa la contestación adecuada, que es una de entre las varias que se le presentan.

Estos programas están ligados a los trabajos de Crowder, se apoyan en la capacidad que el alumno tenga para "reconocer" datos y siguen una programación ramificada: cada contestación conduce por un determinado camino posterior (si la respuesta es incorrecta, el alumno sigue una derivación correctiva, o de repaso, antes de proseguir con el programa principal).

Tanto en el sistema de programación lineal como en el sistema de programación ramificada, los alumnos van aprendiendo y trabajando a su propio ritmo, y controlando continuamente el resultado de su actividad.

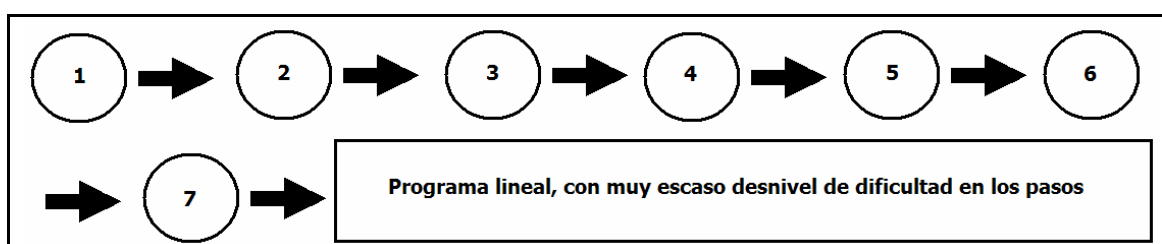
En el sistema lineal, o de Skinner, se tienen poco en cuenta las diferencias individuales de los alumnos (todos la misma información, todos las mismas respuestas). Sin embargo, en el sistema de programación ramificada sí se atiende especialmente a las diferencias individuales, pues la elección efectuada por el alumno le conduce por el camino que le resulta más adecuado para el aprendizaje.

Por otra parte, el sistema de programación lineal procura ir avanzando casi sin errores (para lo cual la marcha es muy poco a poco), buscando siempre sustituir la ley de

“ensayo y error” por el principio de “ensayo y éxito”; mientras que en la programación ramificada se atiende menos al número de errores que a la perfecta corrección de éstos, pues se parte del supuesto de que los posibles e inevitables errores proporcionan al alumno una más clara comprensión posterior.

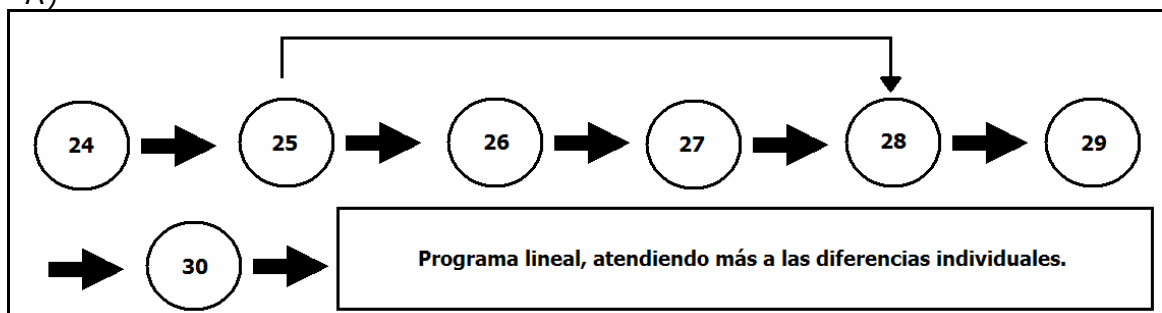
Además de estos dos tipos de sistemas, que podemos denominar “puros”, existen otros tipos de programación (programas combinados; programas con pasajes narrativos auxiliares; programas laterales; programas intermedios; programas con secciones de información y secciones programadas; etc.), cuya utilización depende en gran medida del tipo de alumno que los vaya a emplear y de la naturaleza de la materia que se pretende enseñar.

Por ejemplo, el esquema inicial de Skinner:

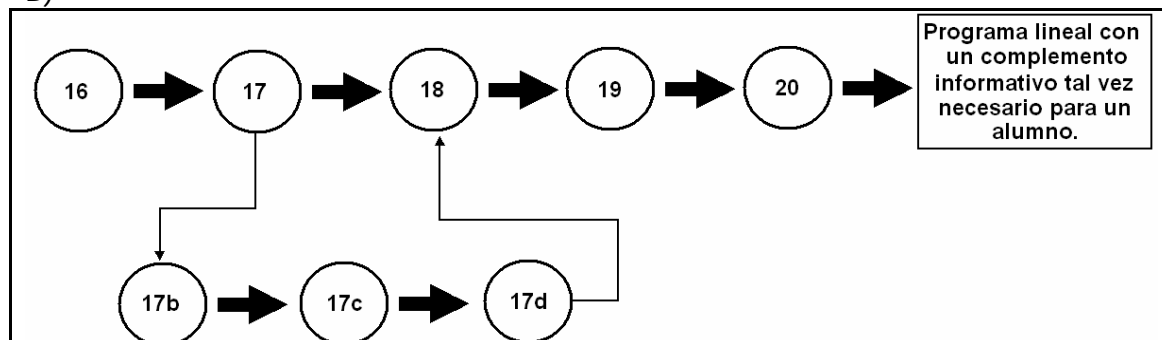


Puede adoptar otras formas. Entre ellas:

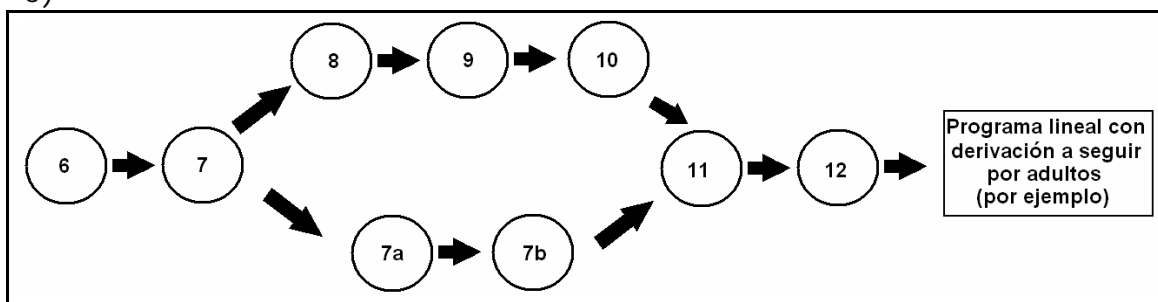
A)



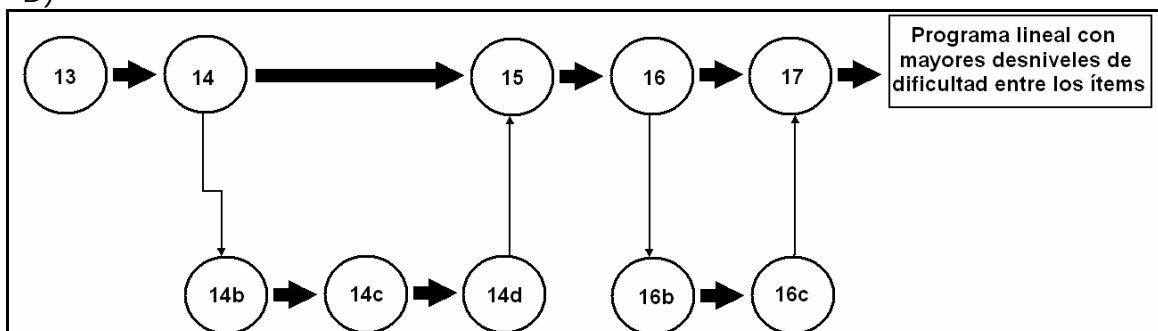
B)



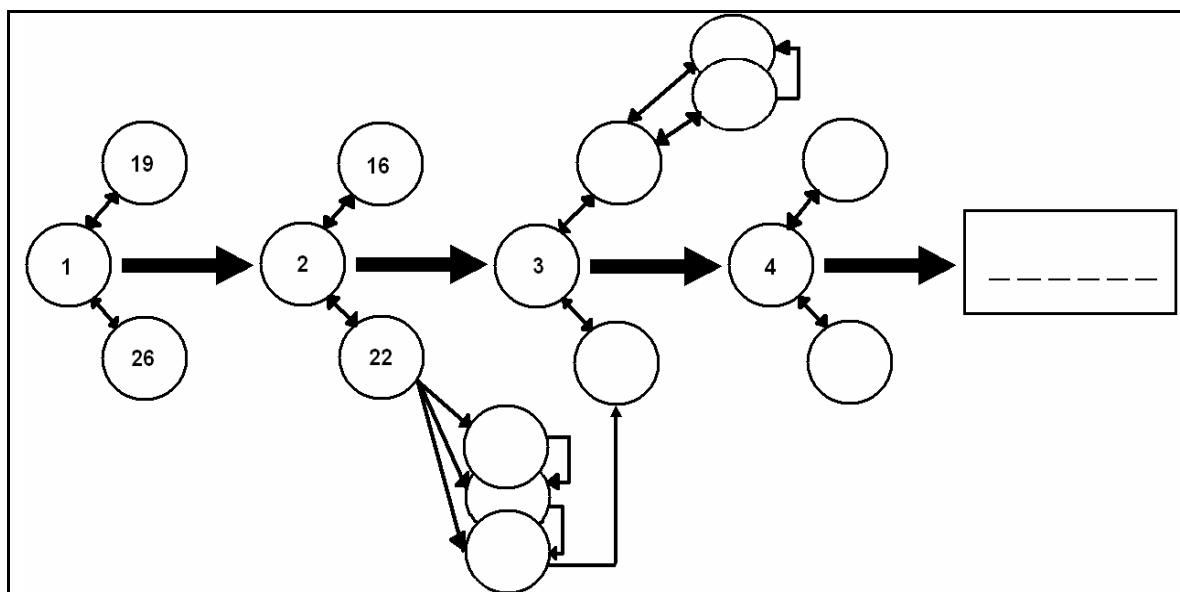
C)



D)



Así, hasta casi llegar a los esquemas ramificados:



Hay que tener presente que, cualquiera que sea el tipo de programación, todos los ítems de un programa no tienen por qué ir desempeñando la misma e idéntica función. Por el contrario, algunos de ellos van sirviendo para: orientar, informar, enlazar conocimientos, resumir, matizar, repasar.

Algunos de los aspectos a tener en cuenta en la aplicación de estos programas son los siguientes:

- Los procesos de aprendizaje sin refuerzos (o sea, sin elogio dosificado y a tiempo) no conducen al cambio de comportamiento deseado.

- El refuerzo tiene que seguir inmediatamente al buen resultado. El elogio que se hace demasiado tarde no sólo no tiene un efecto negativo sino que incluso puede tener un efecto negativo.
- Si se quiere hacer desaparecer un tipo de comportamiento no deseado en un alumno, se le dará ningún refuerzo.
- Los refuerzos en sí mismos no implican forzosamente un efecto de aprendizaje positivo. Únicamente tienen un efecto de motivación positiva cuando coinciden con las necesidades del alumno.

Entre los valores positivos de la enseñanza programada cabe destacar los siguientes:

1. Responde al principio de individualización ya que tiene en cuenta la capacidad de asimilación o nivel y el ritmo de aprendizaje.
2. Tiene un gran poder motivacional: el alumno comprueba al momento su éxito, lo cual es un premio.
3. La secuencia de aprendizaje puede ser programada de acuerdo a las necesidades del alumno.
4. Favorecen la automatización de habilidades básicas para aprendizajes más complejos.
5. Retroalimentación de inmediato sobre cada respuesta.
6. Participación del alumno.

En cuanto a sus aspectos negativos:

1. Es una enseñanza impersonal (el profesor está ausente).
 2. Considera las características individuales de cada alumno, pero no tiene presente su dimensión social.
 3. Poca participación significativa del alumno.
 4. Tiende a la monotonía.
 5. Excesiva rigidez en la secuencia de contenidos, que impide el tratamiento de respuestas no previstas.
 6. Fragmentación de contenidos excesivamente uniforme y reductora, sea cual sea la materia.
 7. Disminuye el poder creador.
-

La influencia de las ideas de Skinner se plasma en el desarrollo de software educativo denominado *Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)*, cuyas principales características son las siguientes:

- Proporcionar pequeñas unidades de información que requieran de una respuesta activa por parte del alumno.
- Secuenciación en pasos pequeños para asegurar que las respuestas sean correctas.
- Obtención de feedback inmediato de acuerdo a la corrección o incorrección de su respuesta.
- Aprendizaje al ritmo propio de cada alumno.

Muchos de los programas de software educativo se sustentan en la *tecnología educativa*, el principal aporte de la psicología conductista a la educación. A veces simplemente sustituyen los textos en papel por "pantallas de ordenador". Son esquemas fundamentalmente deterministas, con secuencias, entradas y salidas claramente establecidas.

Tienen la ventaja de la facilidad para hacer un registro estadístico del curso, y para revisar lo sucedido en el itinerario de aprendizaje del alumno.

Una superación de este esquema conceptual es la *instrucción programada*, conocida también como *aprendizaje para el dominio*, *enseñanza individualizada*, *máquina de enseñar*, *independent learning*, *individualized programmed instruction*, *personalized instructiox*, *programmed learning*, *computer-aided instruction*, *mastery learning* o *tutorial software*, que desde mediados de la década de los setenta, parece ser el principal soporte psicopedagógico de la enseñanza asistida por ordenador. En la instrucción programada el alumno trabaja individualmente y adquiere conocimientos y desarrolla habilidades (establecidos previamente) con la ayuda de textos programados en pequeños pasos (etapas) de aprendizaje.

Muchos de los programas de enseñanza asistida por ordenador están basados en la enseñanza programada.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de la enseñanza programada en el fútbol.

Para conseguir que un alumno llegue a dominar en fútbol el control del balón mientras conduce el balón, el técnico ha diseñado un programa lineal con las siguientes fases: A) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería en línea recta. B) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería en curva. C) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería describiendo círculos a uno y otro lado. D) El alumno conduce el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno puede tocar el balón con las manos, y tocar con el balón la línea del círculo. E) El alumno conduce el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las

manos, ni tocar con el balón la línea del círculo. F) El alumno conduce el balón desde un punto exterior del círculo a una banderola colocada en el centro del círculo, da una vuelta a la banderola allí colocada y regresa al punto de partida. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, ni tumbar la banderola, ni tocar con el balón la línea del círculo. G) El alumno conduce el balón desde un punto exterior del círculo a una banderola colocada en el centro del círculo, da una vuelta a la banderola allí colocada, se dirige a una segunda banderola colocada frente a la primera en un punto exterior del círculo y se dirige al punto de partida por el exterior del círculo. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, ni tumbar la banderola, ni tocar con el balón la línea del círculo. H)...

Puede que el alumno no progrese bien de la fase D a la E. Entonces el técnico introduce una etapa D1 consistente en conducir el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno puede tocar el balón con las manos, y el balón no puede tocar la línea del círculo. A continuación establece una etapa D2 consistente en conducir el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, y el balón sí puede tocar la línea del círculo.

9.3. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza

9.3.1. La enseñanza recíproca

Los alumnos reciben información por parte del profesor acerca de la ejecución de una determinada tarea, de la manera de observarla y del modo de corregir los errores observados. A continuación, los alumnos forman las parejas y deciden quien es ejecutante y quien es observador. El ejecutante comienza el movimiento en tanto el observador mira la actuación del compañero y recoge datos, para poder compararla y contrastarla con los criterios establecidos previamente por el profesor, decide si la ejecución ha sido o no correcta, comunica los resultados al ejecutante, ofrece el feedback adecuado y, si es necesario, inicia la comunicación con el profesor. El feedback mencionado se transmite durante la ejecución o al completarse la tarea –según el tipo de tarea de que se trate–. Durante la ejecución de tareas estáticas, el alumno puede escuchar y asimilar el feedback. Durante las tareas de movimiento, en cambio, es imposible; aquí, el observador deberá esperar hasta que concluya la tarea. Cuando el ejecutante completa la tarea, éste y el observador se intercambian los roles (estilo recíproco).

El profesor observa el desempeño tanto de los ejecutantes como de los observadores, pero sólo ofrece feedback a los observadores, nunca a los ejecutantes. Probablemente éste es uno de los comportamientos más difíciles de aprender, ya que es difícil estar cerca del ejecutante, observar una ejecución incorrecta del mismo y no corregirlo; sin embargo, es importante no hacerlo para no interferir en el rol del observador ni en las decisiones traspasadas a éste sobre la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno.

Los alumnos se agrupan por parejas, sin embargo, si el número de alumnos es impar, no hay material para el número total de participantes o la realización de una tarea

concreta requiere la participación de tres personas, es necesario formar pequeños grupos (tríos). Por ejemplo, para el desarrollo de destrezas y estrategias ofensivas en el fútbol, a veces se necesitarán tres jugadores para pasarse el balón entre ellos; en el contexto del estilo de enseñanza recíproca, el término pequeño grupo no se refiere a ninguna condición, sino al papel de los alumnos en la toma de decisiones, no en la actividad.

En los casos mencionados, existen dos opciones posibles para el trío:

1. Dos ejecutantes y un observador.
2. Dos observadores y un ejecutante.

En la primera opción puede resultar complicado para el observador ver la actuación de dos ejecutantes a la vez y señalar los aspectos correctos e incorrectos que aparecen en su ejecución. El grupo de tres no constituye una situación particularmente molesta, pero hace que el episodio (para esos tres alumnos) sea distinto del estilo de enseñanza recíproca realizado por parejas.

La segunda opción conlleva mayores riesgos ya que es más difícil recibir feedback de dos observadores. Además, la mayoría de las tareas no tienen suficientes puntos de criterios para justificar la intervención de dos observadores, y muchas veces el segundo se aburre por falta de un papel activo para emplear los criterios y proporcionar feedback.

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____ Compañero _____	Estilo B C D Ficha de tareas nº _____																								
Tenis – el servicio <i>Ejecutante:</i> Servir 10 pelotas por encima de la red en la zona de saque izquierda. <i>Observador:</i> Utilizar los criterios, ofrecer feedback al ejecutante, y anotar la ejecución después de los 10 servicios. Intercambio de roles después de cada serie de 10. ¿Cuántas pelotas han pasado por encima de la red yendo a parar a la zona adecuada? ejecutante 1 ejecutante 2																									
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th colspan="4">Ejecutante 1</th> <th colspan="4">Ejecutante 2</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Izquierda</th> <th colspan="2">Derecha</th> <th colspan="2">Izquierda</th> <th colspan="2">Derecha</th> </tr> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </table>	Ejecutante 1				Ejecutante 2				Izquierda		Derecha		Izquierda		Derecha		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Ejecutante 1				Ejecutante 2																					
Izquierda		Derecha		Izquierda		Derecha																			
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No																		
Aspectos a conseguir																									
1. Colocarse ligeramente de lado a la red, con el pie delantero justo detrás de la línea de fondo, y peso cargado sobre el pie trasero.																									
2. Posición inicial, con presa de drive, y pelota y raqueta juntas.																									
3. Balancear la raqueta abajo y atrás, extendiendo la mano y brazo hacia arriba para el <<lanzamiento de la pelota>>.																									
4. Flexionar la muñeca que sujeta la raqueta simulando la posición de <<rascarse la espalda>>.																									
5. Al mismo tiempo, soltar la pelota de la mano, recta hacia arriba hasta la altura de la raqueta, a unos 15-20 cm. delante de la pierna delantera.																									
6. Con los brazos extendidos, llevar la raqueta arriba para contactar con la pelota. Cambio de peso al pie delantero.																									
7. Continuar el movimiento llevando la raqueta abajo hacia el lado opuesto del cuerpo con rotación del tronco.																									

FUENTE: Mosston, M. y Ashworth, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Págs. 99-100.

En algunas fichas hay un tercer participante, necesario para devolver la pelota, recepcionar, lanzar, etc. Esto no cambia el proceso del estilo de enseñanza recíproca, sólo hace falta añadir un sistema de rotación para que esta tercera persona no sea encasillada únicamente como ayudante, sino que participe activamente en los roles del estilo de enseñanza recíproca.

A continuación presentamos un ejemplo de una ficha de criterio en la que hay tres participantes sacado del libro *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza* (adaptado de fuente: Mosston y Ashworth, 1993:117-118).

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____ Compañero _____	Estilo B C D
<p style="text-align: center;">Fútbol – lanzamiento de banda</p> <p>Trabajar en grupos de tres –el ejecutante, el receptor y el observador-. El ejecutante realiza la tarea 10 veces a una distancia aproximada de 13 metros. El receptor devuelve el balón mientras que el observador ofrece feedback al ejecutante comparando su ejecución con la lista de criterios.</p> <p style="text-align: center;">Criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se utilizan las dos manos para lanzar el balón desde detrás y por encima de la cabeza (véase figura A). 2. El jugador da uno o dos pasos rápidos hacia delante para ganar impulso. 3. El cuerpo está doblado hacia atrás, con ligera flexión de las rodillas. 4. Latigazo del cuerpo hacia delante y fuerte extensión de piernas para desarrollar fuerza propulsora. 5. Ambos pies deben estar en contacto con el suelo hasta que se lance el balón hacia delante. 	 <p style="text-align: center;">Figura A</p>

El estilo de enseñanza recíproca es fácil de introducir en la mayoría de las clases. Además constituye un medio excelente para mejorar el clima social de la clase, creando una situación de ayuda real entre compañeros. El ejecutante (alumno) aprende a aceptar el juicio crítico y la evaluación de un observador (un compañero). No obstante, cada profesor podrá determinar, de acuerdo con su experiencia, en qué situaciones concretas puede tener más éxito.

Seguidamente presentamos un ejemplo de aplicación de la enseñanza recíproca en el fútbol.

A partir de la información inicial que el técnico ha facilitado sobre la ejecución de un ejercicio de dominio del balón, los alumnos se disponen en parejas. El ejercicio consiste en golpear el balón para pasarlo por debajo de una valla de 91 centímetros de altura situada a 20 metros del punto de lanzamiento y saltar sobre ella. A continuación y sin detenerse, golpear con el pie el balón para pasarlo por encima de otra valla de 91 centímetros de altura distanciada diez metros de la anterior, y pasar por debajo de ella. Uno de ellos intenta efectuar el ejercicio mientras el otro le observa. Tras varias ejecuciones, éste observador ofrece al ejecutante las indicaciones que estime conveniente sobre su actuación: la forma de golpear el balón, la manera de saltar la valla, el modo de pasar por debajo de la valla, etc. A continuación se invierten los papeles. Terminadas estas tareas, los alumnos presentan un informe escrito al técnico acerca de sus observaciones. Sobre estos informes, el técnico emite su conocimiento de resultados hacia los alumnos. Otra posibilidad es que el técnico haya estado observando en todo momento las actuaciones de los dos alumnos cuando han ejercido de enseñantes, con lo que su conocimiento de los

resultados no es hacia un informe sino hacia una actuación observada. Esto es más difícil cuantos más alumnos hay.

9.3.2. *Los grupos reducidos*

En este estilo se realiza una evaluación inicial para determinar los niveles o grados de aptitud de los alumnos y formar grupos pequeños, de entre tres y cinco. Los integrantes de estos grupos se van a turnar para que todos realicen la función de observador. El profesor ofrece información inicial al observador sobre los aspectos o detalles en que ha de fijarse y, a los ejecutantes, sobre los diversos aspectos y gestos técnicos que han de realizar. La función del observador es tomar notas de los resultados y observaciones (anotador) o proporcionar feedback a los ejecutantes durante la ejecución o al terminarse la tarea, de acuerdo con los criterios establecidos por el profesor para los diferentes grupos en las correspondientes hojas de tareas.

El profesor debe planificar de forma detallada las tareas a realizar, delimitar el cometido de cada miembro del grupo y establecer claramente las características de la ejecución así como las reglas de valoración de las mismas.

Este tipo de estilo de enseñanza contempla la posibilidad de que haya más de un observador a la vez, de forma que uno de ellos se dedique a anotar o registrar las puntuaciones de los ejecutantes; lógicamente, al terminar su tarea se producirá una rotación de papeles.

La intervención de varios observadores favorece gradualmente el autocontrol, el sentido de responsabilidad, la comunicación entre compañeros, la capacidad de análisis, etc.

A continuación presentamos un ejemplo del estilo enseñanza *grupos reducidos* aplicado al fútbol.

El técnico informa al alumno observador sobre la forma correcta de realizar disparos rasantes y los detalles en los que tiene que fijarse en la ejecución por parte de sus compañeros: posición pie de apoyo, posición de la rodilla del pie que golpea, superficie de contacto del pie con el balón, zona del balón por donde lo contactamos, inclinación del cuerpo, movimiento de barrido del pie que golpea después de haber contactado con el balón, dirección del balón, etc. El observador debe orientar a cada alumno ejecutante sobre su actuación, en el momento de la misma y tras ella. Si hay alumno anotador, registrará las ejecuciones; a continuación, toma el relevo del observador uno de los alumnos ejecutantes. Así hasta que todos ellos hayan pasado por el papel de observador.

9.3.3. *La microenseñanza*

Este estilo se caracteriza por la presencia de un núcleo básico central (grupo de alumnos de mayor nivel de la clase que actúan como profesores) y consiste en lo siguiente:

- a) Elección del grupo de mayor nivel que formará el núcleo básico central.
-

- b) Formación de los subgrupos de entre seis y diez participantes.
- c) Información inicial del profesor a los alumnos que conforman el núcleo básico central sobre la ejecución, la observación y la organización de los subgrupos.
- d) Asignación a cada integrante del núcleo básico central de un subgrupo y participación máxima del mismo en el proceso de enseñanza: va a hacer de profesor.
- e) Determinación del lugar, la ubicación de cada subgrupo. Cada uno tendrá su espacio claramente delimitado para evitar interferencias ya que habrá trabajo simultáneo de varios subgrupos.
- f) Distribución del material a emplear del cual serán responsables los miembros del núcleo básico central, o sea los alumnos-profesores.
- g) El profesor interactúa con los miembros el núcleo básico central y estos a su vez con los demás compañeros.
- h) El profesor sólo proporciona el conocimiento de los resultados al núcleo básico central.

La microenseñanza es un estilo de enseñanza que requiere una participación activa de los alumnos en la preparación, ejecución y evaluación de las tareas. Es un estilo muy apropiado para la formación inicial de profesores, preparadores y entrenadores.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de la microenseñanza en el fútbol.

El técnico elige a tres alumnos (núcleo básico central) con suficiente nivel para enseñar el regate. Les informa sobre los aspectos básicos del regate (superficie de contacto del pie con el balón, clases de regates, cualidades que debe tener el regateador, ventajas que se pretenden con el regate, desventajas que hay en el regate cuando el pase es posible, el jugador está rodeado de adversarios o existe ángulo de tiro, y situaciones en donde el regate se utiliza como elemento táctico) y de los ejercicios que pueden realizarse para su aprendizaje, así como de las organizaciones que pueden usar (hileras, parejas, grupo, etc.). Esta información le es facilitada al núcleo básico central por escrito, con objeto de que pueda ser bien asimilada y pueda servir de guía. Los alumnos del núcleo básico central se dirigen a su grupo de alumnos ejecutantes y llevan a cabo la sesión de aprendizaje. El técnico observa a todos, y da conocimiento de resultados al núcleo básico central acerca de sus actuaciones como técnicos, al final de la sesión.



A modo de ilustración, presentamos un ejercicio para el aprendizaje del regate:

Situamos un jugador frente a la portería, a una distancia de 30 metros. Colocamos tres defensores intercalados entre el jugador y la portería a una distancia entre ellos de 10 metros. El jugador deberá superar al primer adversario con un regate, si lo consigue podrá continuar e intentar desbordar al segundo jugador y si lo logra al tercero. Si consigue regatear a los tres defensores podrá tirar a portería. Los defensores en el momento que

son superados dejan de luchar por el balón, ya que no podrán salir de una zona asignada a cada defensor de unos 5 metros de longitud.

9.4. Estilos de enseñanza que propician la socialización

9.4.1. El método de proyectos

Este estilo permite desarrollar en los alumnos no sólo las capacidades cognitivas o intelectuales, sino también y, sobre todo, las capacidades afectivo-sociales, o sea, posibilita el desarrollo de la autonomía, el autocontrol, la autoestima, la creatividad, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, la convivencia, la tolerancia, el respeto a la diferencia, o el trabajo en equipo, etc.; los alumnos asumen una mayor responsabilidad en sus propios aprendizajes ya que el profesor actúa como facilitador, orientador, guía, consejero, animador, etc., y desarrollan y aplican, en proyectos reales, las habilidades y los conocimientos adquiridos en el aula o fuera de ella.

A continuación se presentan los elementos o pasos necesarios para planificar un proyecto como estrategia de aprendizaje.

a) Antes de la planificación de un proyecto

Planificar un proyecto requiere tiempo y organización. Implementar el proyecto puede ser difícil las primeras veces. Por esta razón se sugiere comenzar por proyectos más cortos y conforme se vaya ganado en experiencia se podrán realizar proyectos más amplios.

Veamos los elementos que deben considerarse en la planificación de un proyecto:

1. Alcance del proyecto

- Duración: una semana, un mes, un trimestre, un semestre, etc.
- Complejidad: un tema, múltiples materias o temas.
- Medios: limitados, extensos.
- Alcance: aula, comunidad.
- Apoyo: un profesor, varios profesores y miembros de la comunidad.

2. Nivel de los alumnos

Las habilidades y los conocimientos de los alumnos son dos de los aspectos importantes a tener en cuenta en la implementación de un proyecto. Antes de planificar un proyecto, el profesor debe asegurarse de que los alumnos posean el bagaje necesario para desarrollar el proyecto y verificar igualmente su capacidad de solución de problemas.

b) Durante la realización del proyecto o al término del mismo

Según Delgado (1991:149-150), podemos considerar los siguientes pasos:

1. Información del profesor para explicar el trabajo a realizar (conjunto de actividades) y las metas y objetivos que se esperan que los alumnos logren al finalizar el proyecto, así como los aprendizajes que desea que aprendan. Las metas pueden ser tan amplias como para ser cubiertas en un proyecto semestral o tan específicas que sólo cubran un solo tema o unidad.
2. La actuación del profesor consiste en:
 - Ofrecer información suplementaria, si es necesaria.
 - Conocer el trabajo de los grupos.
 - Orientar al grupo en su trabajo
 - Extraer conclusiones y elaborar una memoria del proyecto.
3. El grupo trabaja de forma independiente y elige sus normas reglas de actuación.

Deberá elegir como mínimo un jefe de grupo.

4. Se establecen reuniones periódicas para analizar el trabajo teórico realizado (en su caso).
5. La evaluación se hará de forma grupal, siendo los alumnos los responsables de establecer la forma de evaluar.
6. El grupo podrá hacer propuestas de actividades que serán analizadas y discutidas en los subgrupos, existiendo como única restricción el hecho de que las actividades deberán estar relacionadas con la actividad física o con los temas colaterales de interés social.

El método de proyectos implica a todos los integrantes del grupo actuando en un mismo proyecto y tiene como principal objetivo fomentar la socialización. Esto lo diferencia de otros estilos de enseñanza que utilizan el trabajo en grupos pero no considera como objetivo prioritario el desarrollo de la socialización. Este estilo proporciona gran autonomía al alumno, sobre todo si se le encomiendan ciertas decisiones sobre sus actuaciones. Pero siempre teniendo en cuenta la idea de trabajo común para todo el grupo. Es apropiado para representaciones escénicas, trabajos de expresión corporal, montaje de coreografías, salidas al medio natural, etc.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de la microenseñanza en una actividad que se puede realizar en el medio natural y nos sirve para conocer la naturaleza, aprender a respetar nuestro entorno, convivir con los compañeros, hacer nuevos amigos o visitar lugares desconocidos, y potenciar una vida posterior saludable de vivencia integral del deporte y la actividad física (senderismo y acampada).

El profesor decide encomendar la realización y la organización de la actividad de senderismo y acampada al grupo de trabajo. Los alumnos se reparten las tareas. Se forma el subgrupo encargado de establecer una ruta que combine aspectos deportivos y turísticos y de guiar al grupo, el de organizar el espacio de la acampada, y el de preparar los juegos y actividades físico-deportivas de animación. El profesor presta ayuda e información en todas las fases del proyecto (en la organización y en la realización).

9.4.2. Grupos puzzle

Es un estilo centrado en el trabajo cooperativo que posibilita la creación de situaciones apropiadas para la construcción de aprendizajes que integren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, permite que todos y cada uno de los alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., favorece la interacción y comunicación entre los miembros del grupo, promueve la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite el desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros, fomenta el sentido de pertenencia al grupo y facilita la integración de los alumnos en su clase, los procesos de socialización y la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones o contextos de aprendizaje. Requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:



- El alumnado se divide en subgrupos.
- La tarea que se asigna a cada subgrupo se divide en tantas partes como personas integran los subgrupos de forma que el profesor entrega una parte diferente de la tarea a cada componente del subgrupo, esta persona se responsabiliza de entenderla y aprenderla.
- Formación de una "comisión de expertos", es decir, todos los alumnos de los distintos subgrupos a los cuales se les ha asignado la misma parte de la tarea se reúnen para intercambiar sus impresiones sobre la misma, aclarar las posibles dudas respecto a la forma de realizarla y ayudarse mutuamente.
- Vuelta de los alumnos que conforman la "comisión de expertos" a sus respectivos subgrupos para enseñar a sus compañeros la parte de la tarea que ellos dominan.
- El profesor puede comprobar si el trabajo en los distintos grupos ha sido el adecuado llamando a cualquier alumno y preguntándole por cualquiera de las partes, no únicamente la suya, que ya tendría que dominar.
- Cada alumno de un subgrupo depende necesariamente de sus compañeros en tanto y en cuanto no dispone de la información necesaria para completar la tarea. Por tanto, es imprescindible la cooperación entre los alumnos.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de los grupos puzzle en el campo de la actividad física y el deporte: El trabajo de la condición física.

El técnico divide al grupo de dieciséis alumnos en cuatro subgrupos de cuatro componentes cada uno. Al primer subgrupo le da formación sobre uno de los métodos más utilizados para el entrenamiento de la fuerza (sesión de ejercicios gimnásticos); al segundo, sobre un método de entrenamiento para mejorar la velocidad de reacción (método de acción repetida con variación del estímulo); al tercero, sobre uno de los métodos para trabajar la resistencia (fartlek); al cuarto, sobre un sistema de trabajo para la mejora de la flexibilidad (sistema dinámico). En el segundo momento, rehace la formación de los subgrupos contemplando que en cada uno haya cuatro alumnos con formaciones en métodos o sistema distintos; de esta forma, cada alumno especialista enseña ahora al resto de compañeros.

9.4.3. Los equipos de trabajo

Es otro estilo que favorece la socialización, si bien en menor grado que los estilos expuestos anteriormente (método de proyectos, grupos puzzle), ya que centra la atención en aspectos del trabajo de los equipos tales como la actitud positiva y constructiva, la empatía, la integración, la equidad, la participación y la cooperación, y no en aspectos del trabajo realizado por el grupo como tal. Es muy empleado en las actividades físicas y deportivas colectivas, puesto que tiene una gran carga competitiva –lo que está muy presente en este campo-. La información inicial es la misma para todo el grupo, pero desde el principio se encuentra dividido en equipos de trabajo (subgrupos), que según el ámbito en el que nos encontremos podremos organizar por intereses, aptitudes o habilidades. Cada equipo realiza una serie de tareas y actividades que impliquen una gran colaboración entre los miembros que lo integran. Es muy adecuado para el aprendizaje de actividades físicas y deportivas.

El conocimiento de resultados debe tener como objetivo la cooperación resultante entre los componentes de cada equipo. Según las intenciones del técnico, se puede proceder a comparar los resultados logrados por cada equipo de trabajo. Cada equipo puede establecer y proponer actividades, así como escoger sus representantes y organizarse para llevar a cabo el trabajo. El técnico puede dar instrucciones, fundamentalmente sobre el empleo de los espacios e instalaciones, de forma que todos los equipos puedan tener acceso equitativo a los mismos.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de los equipos de trabajo en el fútbol.

El técnico está enseñando táctica. Ha informado al grupo sobre las acciones tácticas en ataque (desmarques, contraataques, espacios libres, ayudas permanentes, paredes, temporalizaciones, control del juego, ritmo del juego, cambios de ritmo, cambios de orientación, velocidad en el juego, progresión en el juego) y en defensa (marcajes, coberturas, permutas, repliegues, temporalizaciones, pressing). A continuación, divide al grupo en equipos de trabajo que deben diseñar un sistema de ataque o de defensa para poner en práctica principios ofensivos (desmarques, contraataques, etc.) o defensivos (marcajes, coberturas, etc.). Para ello dispondrán de varios minutos transcurridos los cuales expondrán su sistema de juego ante los demás.

9.5. Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje

9.5.1. El descubrimiento guiado

Es un estilo que se caracteriza porque establece una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo. Cada pregunta del profesor provoca una única respuesta correcta descubierta por el alumno. El efecto acumulativo de esta secuencia –proceso convergente– lleva al alumno a descubrir el concepto, principio, o idea perseguidos (Mosston y Ashworth, 1993:199).

El descubrimiento guiado, consiste en lo siguiente:

- Determinar el contenido específico que los alumnos deberán aprender.
- Establecer una secuencia de los pasos que debe seguir el aprendizaje propuesto, de modo que conduzcan a la solución final del problema que se plantee en la tarea.
- Proporcionar a los alumnos pistas acerca de la posible solución del problema, mediante preguntas que deben ser cuidadosamente preparadas, de forma que sugieran el mínimo número de respuestas posibles, para no dispersar la búsqueda de los alumnos.
- Basar cada paso en la respuesta previa dada en el paso anterior.
- Evaluar de manera inmediata, a medida que el alumno va dando las respuestas intermedias y la solución final.

Los aspectos relacionados con la toma de decisiones por parte del profesor o del alumno en el proceso del descubrimiento guiado pueden verse en el siguiente cuadro (I):

Rol del maestro	Rol del alumno
DECISIONES PREVIAS A LA CLASE	
Determina el tema específico que ha de ser enseñado	No participa
Fija la secuencia de etapas	No participa
Basa cada paso en la respuesta dada en el paso anterior	No participa
Reduce las respuestas diferentes	No participa
Presenta los problemas a los alumnos de forma colectiva o individual	Selecciona, algunas veces, el orden de los problemas a resolver
DECISIONES SOBRE LA EJECUCIÓN	
Dirige la secuencia de los pasos	No participa
Determina la dimensión de cada paso	Según el número y tipo de respuestas dadas
Controla la interrelación de los pasos	Según el número y tipo de respuestas dadas
Marca la velocidad de la secuencia	Según el número y tipo de respuestas dadas
DECISIONES SOBRE LA EVALUACIÓN	
La fase de evaluación es privativa de este estilo. La evaluación se ajusta a cada paso del proceso, esto permite evaluar con seguridad el grado de aprendizaje y rendimiento. También decir que la evaluación total siempre será necesaria para la culminación del proceso y el cumplimiento de los objetivos	

FUENTE: Martínez, E. (2003): "Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado". *Lecturas: EF y Deportes*. Revista Digital/www.efdeportes.com

Este estilo es adecuado para que el alumno descubra determinados conceptos básicos sobre el cuerpo y el movimiento, así como principios generales que puedan aplicarse a situaciones motrices.

Ejemplo: en la práctica, el alumno descubre que aprender el cambio de dirección en baloncesto, le puede ser útil para desmarcarse o realizar fintas durante el juego.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación del estilo del descubrimiento guiado en el fútbol, extraído de la obra de Mosston y Ashworth, *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*, editada en Barcelona en el año 1993. Página 207.

Contenido: Fútbol
Objetivo específico: Descubrir el uso del golpeo con la punta del pie en pases largos y altos.
Pregunta 1: <<¿Qué tipo de golpeo es necesario si quieres pasar la pelota a un jugador que está lejos de ti?>>
Respuesta anticipada: <<¡Un pase largo!>> (respuesta: <<¡Correcto!>>)
Pregunta 2: <<Imagina que hay un jugador del equipo contrario entre tú y tu compañero. ¿Cómo puedes pasar la pelota a tu compañero de un modo seguro?>>
Respuesta anticipada: <<¡Golpeando el balón para que vuele alto!>> (<<¡Correcto!>>)
Pregunta 3: <<¿Dónde se debería aplicar la fuerza para elevar el balón del suelo?>>
Respuesta anticipada: <<¡Tan abajo como sea posible!>> (<<¡Sí!>>)
Pregunta 4: <<¿Cuál es la parte del pie que puede llegar a la zona más baja del balón cuando corres?>>
Respuesta anticipada: <<La puntera>> (¡Muy bien, probémoslo!)

9.5.2. *Resolución de problemas motores*

Este estilo se caracteriza porque es el alumno quien debe buscar por sí mismo, de acuerdo con su total arbitrio, la solución al problema planteado por el profesor. Es muy apropiado para la enseñanza de los juegos y deportes colectivos, sobre todo en aspectos relacionados con la táctica y la estrategia (articulan procesos cognitivos y motrices), las áreas de la Educación Física de Base (el cuerpo: imagen y percepción; el cuerpo: habilidades y destrezas) y los contenidos de la Expresión Corporal (expresión y comunicación corporal).

En el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje de estrategias de resolución de problemas motores hay que tener en cuenta:

- a) La búsqueda de alternativas para la resolución de problemas motrices, estimulando así la creatividad del alumno.
- b) Realizar una buena selección de problemas a resolver de tal forma que sean relevantes para la materia, la preparación y experiencia del grupo y la preparación y experiencia del alumno.
- c) Los problemas planteados deben adecuarse a las características psicoevolutivas de los alumnos, despertar su interés y motivación, posibilitar la aplicación de sus conocimientos previos ya adquiridos para resolverlos y ser significativos.
- d) El propósito de resolver problemas no es la repetición de respuestas conocidas de antemano, por ello la solución nunca debe ser conocida por los alumnos.
- e) Se presenta el problema a los alumnos de forma verbal o escrita, a continuación viene una fase práctica individual en la que el alumno actúa según su ritmo, capacidad.
- f) Dedicar un tiempo para aclarar la naturaleza del problema por medio de las preguntas de los alumnos y para leer en el caso de que el profesor haya presentado el problema por escrito.
- g) Dejar un tiempo al alumno para que reflexione sobre el problema y tome decisiones, es decir, dé el primer paso en la respuesta motriz.
- h) Animar a los alumnos que se muestran recelosos, empleando frases estimulantes como "bien, tu solución resolvió el problema" o "es un buen tiro", y reforzar las respuestas positivas de los mismos. Nunca ha de emitirse una crítica negativa, sobre todo, al principio o con alumnos que, ante una situación problemática, no están acostumbrados a encontrar por sí mismos la solución (alumnos muy dependientes del profesor).
- i) Es fundamental que el alumno evalúe las soluciones descubiertas para verificar por sí mismo su validez. Únicamente en el caso de algunas actividades en las que el alumno no pueda constatar por sí solo si su respuesta es una de las posibles soluciones al problema, la verificación de la solución puede realizarse con la ayuda del profesor.

Es un estilo de enseñanza en el que las interrelaciones sociales sólo ocupan un lugar importante cuando la información inicial del profesor se transforma en un problema que los alumnos deben resolver trabajando de forma colectiva, dicho problema debe suscitar en los alumnos una necesidad de búsqueda para encontrar la solución al problema planteado.

A continuación presentamos algunos ejemplos en los que se plantea una situación problema para que los alumnos encuentren una solución.

Situación 1

¿Cómo pueden transportar 6 balones de un lugar a otro? Los alumnos deben formar grupos de 4 alumnos, cada grupo dispone de 6 balones y 8 cuerdas, al transportar los balones deben emplear los materiales y participar todos los componentes del grupo a la vez, no está permitido llevarlos con las manos ni con los pies.

Situación 2

¿De qué manera pueden jugar baloncesto, empleando dos balones a la vez? Los alumnos deben formar grupos de 6 alumnos, cada grupo formula su propuesta y la pone en práctica, se pueden cambiar las reglas para adecuar el juego.

Situación 3

El técnico propone a sus alumnos principiantes de fútbol de cuántas formas puede golpear o tocarse el balón para lanzar el balón directamente a la portería; éste tiene que franquear una barrera del equipo rival situada a 9.15 metros. Estos reflexionan y practican distintos golpes para superar la barrera e intentar conseguir gol (puntera, interior, exterior, empeine, etc.); elegidos algunos de ellos pasan a comprobarlo haciendo una demostración ante el técnico, aportando así varias soluciones al problema propuesto.

9.6. Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad

9.6.1. La sinéctica corporal

Es uno de los estilos que se emplea para fomentar la creatividad de los alumnos. La creatividad se puede definir como la capacidad de generar ideas, conceptos, nociones, esquemas o respuestas nuevas e inhabituales para afrontar una situación o un problema y alcanzar metas específicas empleando los conocimientos adquiridos mediante la educación y/o formación a través de la experiencia de aprendizaje y desarrollando al máximo el potencial creativo. Supone estudio y reflexión, y también acción.

Taylor (citado por López, 1995:20) establece cinco niveles jerárquicos de creatividad, que van desde el más elemental que es aquel que no requiere conocimientos o habilidades especiales (nivel de creatividad expresiva), hasta el nivel de creatividad emergente, en el que se ponen en práctica el dominio especializado de algún campo de conocimiento.

1. Nivel de creatividad expresiva. Se apoya en una actividad espontánea y libre. No requiere aptitudes especiales. Un ejemplo serían los dibujos infantiles o la improvisación de un relato. Es fácil de estimular en un contexto escolar a través de actividades como conversación y discusión libres, composiciones, manualizaciones con tema libre, danza libre, dramatizaciones, etc.

2. Nivel de creatividad técnica. Es aquel en el que, como consecuencia de la satisfacción obtenida en el nivel de creatividad expresiva, se incorporan ciertas prácticas (informaciones, técnicas, etc.) para así poder expresarse mejor y lograr una mejor comunicación.

En los centros educativos se aplica mediante composiciones, trabajos con tema dado y del cual debe realizar una exposición original por su contenido o por su modalidad.

3. Nivel de creatividad inventiva. Se caracteriza por el logro de hallazgos, inventos y descubrimientos gracias al desarrollo de relaciones novedosas, que evidencian gran flexibilidad y provocan sorpresa. Es un nivel propio de la ciencia y el arte.

Han alcanzado este nivel:

- a) Inventores en el campo de la ciencia y de la técnica (Einstein, Edison).
- b) Descubridores, exploradores y conquistadores (Colón, Livingstone, Balboa).
- c) Pintores, escultores (Goya, Miguel Ángel).
- d) Poetas (Virgilio).

En el aula y fuera de ella el cultivo de la creatividad inventiva irá encaminado a potenciar la capacidad creadora y a liberar la creatividad.

¿Cómo? Guiándole en la búsqueda de lo importante, lo significativo, lo novedoso:

- a) En actividades escolares apropiadas (lecturas históricas, trabajos en equipo, redescubrimiento).
- b) En el medio ambiente: prensa, radio, televisión, internet, acontecimientos informales.

4. Nivel de creatividad innovadora. Capacidad de distanciarse de las ideas establecidas, formulando nuevos enfoques alternativos. Alto grado de originalidad. Incluye una comprensión profunda de los principios fundamentales de la problemática en cuestión, ya sea en la cultura o en las ciencias. Únicamente tras la comprensión de esos principios se puede llegar a cambios importantes que la innovación conlleva. Es lo que suponen, por ejemplo, Adler y Jung en la psicología o un Feininger en el cubismo, que alcanzan ese nivel. Los productos de su creatividad no se miden por la realidad ni por el mundo experimental del sujeto, sino por otros campos de la cultura. Por ejemplo, por el impacto en un determinado campo, cuanto más amplio es, mayor es la aportación creativa.

5. Nivel de creatividad emergente. Es el nivel más alto que se alcanza en creatividad. Supone una predisposición para la actuación creadora. Ejemplos de este calibre serían Giotto y Picasso en pintura, Edison en química, física y mecánica, Freud en psicología, Einstein en física y Wright en arquitectura.

Una de las formas de desarrollar la creatividad es una técnica conocida por el nombre de sinéctica. Esta palabra da nombre a un método creativo de resolución de problemas, creado por William J. J. Gordon (1961) y perfeccionada posteriormente por George M. Prince (1970). William J. J. Gordon recomienda el uso de analogías remotas en la solución de problemas. Acuñó la palabra sinéctica para referirse a la unión de distintos elementos no relacionados entre sí y aparentemente irrelevantes, pudiendo apuntar ya sea a una organización, a un conjunto de métodos para generar ideas creativas; ya sea a una estrategia para la solución de problemas en grupo y, sobre todo, a una actitud mental flexible, mediante el empleo y puesta en funcionamiento de diferentes analogías, de las que podemos señalar: Analogía personal (identificación con el objeto o asunto que se toma en consideración); Analogía directa (pensar en instancias en las que existan modos de operación, función o movimiento comparables a los que nos interesan); Analogía simbólica (busca una imagen visual o metafórica que libere la mente del pensamiento literal); Analogía fantástica (mecanismo psicológico que desata nuestros deseos y motivaciones inconscientes). El rol de la persona que facilita la realización de la técnica es muy importante para evitar que se tomen soluciones precipitadas, o que se cierre el problema de forma irreflexiva, creando, al mismo tiempo, un clima lúdico que haga posible el empleo de recursos creativos del grupo y de cada uno de sus componentes. El profesor debe proponer la comparación entre un tema que estén tratando y un sistema relacional totalmente diferente, por ejemplo: la comparación entre los fenómenos revolucionarios y una tormenta marítima; de esta forma se identificarán los elementos de una revolución mediante el simbolismo con los sucesos de la tormenta, y viceversa.

Es una técnica compleja y requiere de tiempo para su preparación, pero, a nuestro juicio, es muy útil para la integración interdisciplinar del conocimiento.

La sinéctica corporal es un estilo que intenta fomentar la creatividad a través de los gestos corporales y los movimientos. Las analogías se vehiculan a través de los movimientos, gestos, actitudes, etc. –lenguaje corporal-. En el campo de la actividad física y el deporte este estilo está representado en las actividades de expresión corporal, mimo, pantomima, juego dramático, teatro, representaciones, danza, baile, cuentos motores, gimnasia rítmica, gimnasia artística, etc. Son aquellas actividades que permiten a los alumnos expresar libremente toda una serie de sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, etc. mediante el cuerpo. A través del gesto, de la mirada, de la voz, del baile, etc., podemos comunicarnos y transmitir sensaciones como: alegría, amor, miedo, tristeza, ira, etc. Se trata de movimientos y actitudes corporales, que expresan sin palabras lo que sucede en nuestro cuerpo.

Los dos elementos primarios de la expresión corporal son la emisión de signos y mensajes verbales o no verbales y la comunicación, siempre que esos signos y mensajes sean recibidos, comprendidos y sentidos por otro u otros.

En el ámbito deportivo hay dos actividades en las que es muy notable la influencia de la expresión corporal: la gimnasia rítmica y la gimnasia artística, esta última en la especialidad de suelo.

El protagonismo de los alumnos es esencial en este estilo, por lo que el rol del técnico es el de ofrecer una información inicial de tipo global y abierta, proponiendo actividades que los alumnos puedan desarrollar de forma individual, en subgrupos de cinco a siete alumnos o en grupo.

El objetivo fundamental que se persigue es potenciar la creatividad. Por ello el conocimiento de resultados debe tener un sentido reforzador ante las actuaciones de los alumnos, por lo que deben ser libres e independientes, y desarrollarse en un ambiente agradable y alejado de interrupciones que puedan coartar el ejercicio de la espontaneidad. El técnico debe dinamizar con sus intervenciones las actuaciones de los alumnos. Durante la práctica de este estilo de enseñanza, los alumnos realizan acciones basadas en diversas formas de analogía entre personas, entre objetos o entre ideas, de forma individual o grupal.

La sinéctica es tanto un estilo de enseñanza como un área de trabajo, o si se quiere, un modo de tratar los contenidos de representación y la espontaneidad corporal. Podemos convenir en que es un estilo muy específico para abordar los contenidos del área de la expresión corporal.

9.6.2. Tormenta de ideas motrices

La tormenta de ideas o *brainstorming* es una técnica de trabajo grupal cuya finalidad es inventar objetos nuevos, buscar nuevas aplicaciones a los ya existentes o mejorarlos, hallar nuevas ideas, resolver problemas, etc. Esta técnica se emplea para incrementar, mediante el ejercicio, el potencial creativo de las personas para la resolución de problemas. Consiste en centrar la atención sobre un objeto o situación y aportar ideas, sin ningún tipo de inhibición ni crítica racional, con gran rapidez y sin preocuparse de su aplicación. No importa la calidad, sino la cantidad (cuantas más ideas se sugieren, mejores resultados se conseguirán), ya que la creatividad de unos estimula a otros. Para que sea útil, el grupo no debe ser muy numeroso. El proceso termina con el análisis de las producciones del grupo, reteniendo las ideas que se consideren útiles en función de los objetivos previamente establecidos.

La tormenta de ideas se aplica en el ámbito educativo para favorecer la espontaneidad, mantener canales de expresión abiertos, resolver problemas de forma creativa y liberar tensiones.

El estilo de enseñanza tormenta de ideas motrices está basado en la aplicación de la técnica *brainstorming* al campo de las actividades físicas.

El profesor presenta una situación o problema motriz a resolver. Los alumnos exponen rápida y espontáneamente todas las soluciones o ideas que se les ocurra (no se permite durante el desarrollo ningún tipo de crítica), se anotan en la pizarra. El ambiente es agradable y se admiten proposiciones o ideas jocosas o de difícil aplicación. A

continuación, se analizan, discuten y evalúan cada una de ellas. Por último, se ponen en práctica en práctica las propuestas que sean realizables.

Seguidamente, presentamos un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza tormenta de ideas motrices.

El técnico quiere conseguir que los alumnos inventen un juego con determinados materiales e instalaciones. En el gimnasio, presenta al grupo dos balones de fútbol y una red de tenis; a continuación pregunta qué juegos pueden inventar con este material. Los alumnos comienzan a dar ideas, se anotan todos los juegos de pareja, de trío, de equipos, con las manos, con los pies, con diverso número de toques, etc. Posteriormente se procede a llevar a la práctica aquellas propuestas que han parecido factibles.

El siguiente cuadro (II) ofrece una visión general de los estilos de enseñanza expuestos en este libro.

ESTILO	OBJETIVO	INS. DIR*	C. R.	ORGANIZACIÓN	TÉCNICA	ÁMBITO
Mando directo	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Masivo	Rígida	I. D.	Competitivo
Modificación del mando directo	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Masivo	Rígida o menos rígida	I. D.	Competitivo
Asignación de tareas	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Concurrente Final Retardado	Rígida o menos rígida	I. D.	Competitivo Educativo Recreativo
Proyectos	Socialización	Idéntica	Concurrente	Un grupo	Búsqueda	Educativo
Puzzle	Socialización	Distinta para los grupos de expertos	Retardado	Subgrupos de expertos y de trabajo	I. D.	Educativo
Equipos de trabajo	Socialización	Distinta o Idéntica	Retardado Sobre la cooperación	Subgrupos de trabajo	Búsqueda	Educativo
Individualizado por grupos	Individualizar	Distinta para los grupos	Distinto para cada grupo	Subgrupos de trabajo	I. D.	Competitivo Educativo
Enseñanza modular	Individualizar	Distinta para los grupos	Distinto para cada grupo	Dos grupos	I. D. o Búsqueda	Competitivo Educativo
Programas individuales	Individualizar	Adaptada al individuo	Feedback propio y el de las hojas	Un individuo	I. D. ó Búsqueda	Competitivo Educativo
Enseñanza programada	Individualizar	Adaptada al individuo	Refuerzos positivos	Un individuo	I. D.	Competitivo Educativo
Enseñanza recíproca	Participación	Observador ejecutante	Hacia el observador	Parejas	I. D.	Competitivo Educativo Recreativo
Grupos reducidos	Participación	Observador ejecutante	Hacia los observadores	Pequeños subgrupos	I. D.	Educativo Recreativo
Microenseñanza	Participación	Al núcleo básico central	Hacia el núcleo b. c.	Subgrupos grandes	I. D.	Educativo Recreativo
Sinéctica corporal	Creatividad	Global y abierta	Reforzador Concurrente	Grupo	Búsqueda	Educativo Recreativo

Tormenta de ideas	Creatividad	Mera presentación	Reforzador Concurrente	Grupo	Búsqueda	Educativo Recreativo
Resolución de problemas	Cognitivo	Planteamiento del problema	Reforzador Final Retardado	Individual Subgrupos Grupo	Búsqueda	Educativo
Descubrimiento guiado	Cognitivo	Planteamiento con pistas	Reforzador Concurrente	Individual Subgrupos Grupo	Búsqueda	Educativo

(*) Instrucción directa

(C. R.): Conocimientos de resultados

(b.s.): Básico central

FUENTE: Gil, P. A. (2001): Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas. Pág. 179.

9. Estilos de enseñanza más utilizados en el campo de las actividades físicas y deportivas

9.1. Estilos de enseñanza tradicionales

9.1.1. *El mando directo*

El mando directo se caracteriza por el total protagonismo del profesor en todas las decisiones que se toman en tres fases –preactiva, interactiva y posactiva– del proceso de enseñanza y aprendizaje. La primera fase incluye las decisiones tomadas previamente al contacto personal entre profesor y alumno, la segunda fase las decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea, y la tercera fase las decisiones relativas a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno. El papel del alumno es escuchar, comprender, obedecer y acatar órdenes.

El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero –la señal de mando– precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará siguiendo las instrucciones dadas por el profesor. Así, toda decisión acerca del lugar, el inicio de la clase, la duración de cada parte de la clase, la velocidad y ritmo del movimiento, el cese de la actividad, etcétera, es tomada por el profesor. El alumno es el elemento pasivo, receptor del saber dictado por el profesor; su cometido es atender y realizar el ejercicio.

En el estilo mando directo la información inicial es dada por el profesor por medio de la explicación y demostración del gesto o ejercicio a realizar por el alumno siguiendo el modelo (tarea a efectuar), la ejecución de la tarea es simultánea para todos los alumnos, existen las señales de inicio y final de la tarea controladas por el profesor y el conocimiento de los resultados es de tipo general y masivo. El mencionado modelo puede ser el propio profesor, una secuencia de dibujos, un vídeo, un alumno aventajado, etc. Este estilo es utilizado frecuentemente por los entrenadores en ámbitos competitivos y en enseñanzas militares. Por ejemplo, el técnico coloca en filas y columnas a deportistas que se disponen a ejecutar un ejercicio consistente en “De pie, brazos a los costados. Saltos sobre la punta de los pies llevando los brazos extendidos al frente (1), arriba (2), al frente (3), a los costados (4)”; el técnico dice “preparados” (voz preventiva inicial) y, después, “ya” (voz ejecutiva inicial); los alumnos comienzan a realizar el ejercicio al ritmo que va marcando el técnico “uno, dos, tres, cuatro, uno, dos, tres, cuatro...”. Al cabo de ciertas repeticiones el técnico advierte con una voz preventiva final que el ejercicio va a terminar (“¡atención!”). Seguidamente dice “¡ya!” (voz ejecutiva final). También, en estos ambientes y en otros, se emplean en momentos punitivos, cuando el técnico quiere, de alguna manera, hacer “sufrir” a sus alumnos empleando una gran disciplina. Hay que matizar que no es utilizado con gran asiduidad, aunque sí lo es un derivado del mismo: el mando directo modificado.

9.1.2. *La modificación del mando directo*

Este estilo tradicional presenta características similares al estilo denominado mando directo, pero se diferencia de éste básicamente en los siguientes aspectos (Delgado, 1991:53-58):

- ? El control de la clase no es tan exhaustivo.
- ? La organización y distribución de los alumnos es más flexible. El sistema de organización es semiformal: tríos, parejas, grupos, etc.; y se fomenta la relación alumno-alumno. El técnico permanece en una posición destacada del grupo, fila, etc.
- ? El alumno no tiene que seguir el ritmo marcado por el técnico.
- ? No se sigue el conteo rítmico de una manera estricta o desaparece.
- ? Se modifica el sistema de señales, quedando concretadas a las voces ejecutivas inicial y final. No existen las voces de voces de mando, se limitan éstas a voces como "iniciad", "alto", "ya".
- ? Existe posibilidad de dar correcciones durante la ejecución al estar el técnico liberado de las voces de mando y del conteo.
- ? Todas las decisiones preactivas, interactivas (menos conteo rítmico) y postactivas son tomadas por el técnico.

El estilo de enseñanza modificación del mando directo se caracteriza por el empleo de una metodología basada en el aprendizaje repetitivo y la enseñanza receptiva. El técnico organiza y dirige toda la actividad, valiéndose de la palabra y la demostración, mientras que el alumno observa, escucha y realiza los ejercicios. Este estilo se sustenta en una formación orientada hacia el logro de objetivos exclusivamente del ámbito motriz, porque busca el moldeamiento de conductas, el aprendizaje de destrezas y competencias observables y evalúa conductas esperadas. Para conseguir estos objetivos, el técnico emplea los ejercicios, estereotipos y métodos de entrenamiento que utilizan los equipos profesionales; la aplicación de éstos, en el deporte infantil y juvenil, se realiza por medio de una adaptación, que consiste, en una ejecución menos intensa de los ejercicios y en la repetición constante de los estereotipos, con la intención de alcanzar los mejores resultados, es decir, ganar muchos partidos. El excesivo interés por obtener buenos resultados, ha llevado a cometer un importante error, eliminar el placer que el juego genera y sustituirlo por la instrucción. Esto transforma la actividad del juego en trabajo y el clima que se crea se aleja de los intereses de los niños y de los jóvenes.

El estilo mando directo modificado se aplica en el fútbol para conseguir una correcta ejecución técnica mediante la realización de acciones técnico-tácticas individuales y colectivas (cabecear, patear, conducir el balón, marcar un adversario, ocupar una posición dentro del terreno de juego, hacer cambios de frente, presionar al equipo contrario, realizar paredes con los compañeros, etc.). Los jugadores se convierten en unos meros repetidores e imitadores de lo que dicta el entrenador. Por ejemplo, el entrenador coloca a 5-7 metros de la portería a los jugadores que se disponen a ejecutar una acción técnica individual consistente en "lanzar a portería"; el entrenador dice o muestra lo que tienen que hacer (lanzar con el interior del pie, porque es la mejor manera de tirar cuando estamos muy cerca y queremos asegurar el tiro) y, a continuación, los jugadores comienzan a disparar siguiendo las instrucciones del entrenador que es quien establece el comienzo y el final de la acción por medio de la voz, el silbato, etc., fija el número de tiros y efectúa correcciones de forma colectiva e individual si es necesario durante la ejecución

de la acción. Finalmente, evalúa el nivel técnico, la calidad en el gesto y la potencia en el golpeo e informa de los resultados al grupo de jugadores. Este estilo es válido para deportes con ambiente estable pero se manifiesta pobre en aquellos en los que interactúan múltiples factores.

9.1.3. La asignación de tareas

Este estilo se caracteriza por una serie de tareas que los alumnos deben ejecutar, previa información del técnico. Es decir, el técnico presenta la tarea a realizar mediante una demostración, explicación o ambas cosas a la vez y, a continuación, los alumnos las ejecutan durante un periodo de tiempo mientras que el técnico observa la ejecución y ofrece feedback. El concepto clave aquí es la asignación, que hace referencia al hecho de que hay cierto conocimiento previo por parte de los alumnos acerca de los ejercicios o actividades (precisamente por eso son asignaciones sobre "ciertos dominios o ejecuciones").

El nivel de los alumnos -en general, ya que se pretende el mismo nivel de ejecución por parte de todos- debe corresponderse con el nivel de las dificultades que se planteen en las tareas. Las tareas son las mismas, pues, para todo el grupo. Eso sí, se pueden abordar de forma simultánea, alternativa o consecutiva. Es más frecuente el empleo de la forma simultánea, con el añadido de la organización por estaciones. Así, todo el grupo está trabajando pero cada subgrupo está realizando una parte de las tareas durante una parte del tiempo. Pasado ese tiempo se van turnando en las tareas encomendadas. Esta forma permite secuenciar las tareas y organizarse por estaciones para realizar un circuito.

En el transcurso del desarrollo de la actividad, el técnico circulará de un alumno a otro observando la ejecución de la tarea y el proceso de la toma de decisiones, ofreciendo el feedback correspondiente. Durante este proceso el técnico deberá tener en cuenta aspectos tales como:

1. Identificar lo más rápidamente posible a los alumnos que cometen errores en la ejecución de la tarea o en la toma de decisiones.
2. Dar feedback correctivo a cada alumno individualmente.
3. Permanecer con el alumno para comprobar si el comportamiento es correcto.
4. Pasar al siguiente alumno.
5. No desatender a los que ejecutan y toman decisiones correctamente, pues también requieren la atención del técnico.
6. En algunas tareas quizás se necesiten dos o tres episodios para poder observar a todos los alumnos.
7. Considerar todas las posibles opciones para la elección del feedback: correctivo, de reforzamiento, neutro o ambiguo.
8. El valor del contacto personal y del feedback individual y privado como factor primordial en el estilo de la práctica.
9. Al finalizar la sesión, reunir a la clase para sacar unas conclusiones o un resumen de su desarrollo, en un minuto (Mosston y Ashworth, 1993:47-48).

Los alumnos tienen cierta autonomía con respecto al técnico, ya que pueden establecer durante las actuaciones su propio ritmo y cadencia de ejecución de los ejercicios, la ubicación en el terreno o el espacio de la clase. Sin embargo, es el técnico quien adopta las decisiones sobre las tareas y actividades. Un buen recurso consiste en presentar mediante una serie de hojas de tareas la lista de actividades previstas. Con la utilización de hojas de tarea se puede aumentar la autonomía de los alumnos durante la actuación, con respecto al técnico. También aumenta la exigencia con respecto al nivel del grupo (se exige la interpretación del contenido de las hojas de tareas). En estas hojas, que vienen a completar la información inicial, se incluyen: la descripción de las tareas, su expresión

gráfica, los objetivos, la organización, la distribución de los distintos espacios y las posibles variables o alternativas.

Es conveniente utilizar las fichas de tareas para aumentar la eficiencia del tiempo de práctica y la comunicación técnico-alumno, siendo la mejor ayuda para cualquiera de las cuatro formas de organizar el estilo (Mosston y Asshworth (1993:190-192): estación única-tarea única; estación única, tareas múltiples; estaciones múltiples-tarea única; y, estaciones múltiples-tareas múltiples (Mosston y Asshworth, 1993:190-192).

Estación única-tarea única. Esta distribución permite que cada alumno tome una decisión sobre su ubicación y realice una tarea en la misma. Después de que el técnico explique y/o demuestre una tarea particular a los alumnos reunidos, éstos van a sus posiciones en la pista o terreno de juego y ejecutan la tarea el número de veces indicado por el técnico. Por ejemplo, el técnico describe el ejercicio de pasar el balón en círculo, mientras un jugador en el centro intenta interceptar el pase. Divide a los jugadores en tres subgrupos y cada uno de estos se dirige a una zona del terreno de juego. Los jugadores de cada subgrupo se organizan y se turnan cambiando de posición para realizar el ejercicio de pasar el balón en círculo.

Estación única-tareas múltiples. Esta distribución exige que se realice una tarea sucesivamente en la misma ubicación. El técnico explica y/o demuestra dos o más tareas y los alumnos la ejecutan una tras otra.

- ? *Tarea 1.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar 2 veces el trayecto en línea recta.
- ? *Tarea 2.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto en curva.
- ? *Tarea 3.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto describiendo círculos a uno y otro lado.
- ? *Tarea 4.* Conducir el balón de un extremo a otro del campo, tal como se ha demostrado. Llevarlo cerca de ambos pies. Realizar dos veces el trayecto; cambia de trayecto cada 60 metros.

Estaciones múltiples-tarea única. Esta distribución proporciona a cada alumno la oportunidad de realizar una tarea en una ubicación (estación) determinada y, cuando la ha efectuado, pasar a otra estación y ejecutar una tarea en la nueva ubicación. Esta rotación puede continuar, dependiendo del número de estaciones y de tareas asignadas. Por ejemplo, el técnico describe cuatro ejercicios distintos de control de balón en fútbol: control con la rodilla, control con el empeine, control con el pecho y control con la cabeza. Para completar la información reparte unas hojas con las instrucciones y los ejercicios dibujados sobre un terreno deportivo. Divide al grupo en cuatro subgrupos y cada uno de ellos se dirige a una zona del campo. En cada zona se trabaja uno de los ejercicios durante cinco minutos. Pasado el tiempo, los subgrupos rotan por el terreno y se ubican

en una zona de ejercicio diferente a la anterior. Completan el trabajo cuando han practicado los cuatro ejercicios.

Estaciones múltiples-tareas múltiples. Es lo mismo que en la distribución anterior, con la excepción de que en cada sesión el alumno realiza más de una tarea.

Por ejemplo:

En la estación nº 1:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con la rodilla.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el empeine.

En la estación nº 2:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con el pecho.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con la cabeza.

En la estación nº 3:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con el exterior del pie.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el interior del pie.

En la estación nº 4:

- ? Tarea 1. Parar o tocar el balón con la planta del pie.
- ? Tarea 2. Parar o tocar el balón con el tacón.

El estilo denominado asignación de tareas se puede aplicar en los siguientes niveles de organización: (a) nivel masivo (clase numerosa), (b) grupos de niveles de capacidad dentro de la clase y (c) nivel individual. Este estilo permite al jugador tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea, crear nuevas relaciones entre el técnico y el jugador, entre el jugador y las tareas, y entre los propios jugadores.

Es cierto que supone un paso más hacia la autonomía e individualización del jugador con respecto al mando directo modificado y que resalta las diferencias individuales de los alumnos tanto en sus cualidades como en el ritmo de aprendizaje, pero sigue siendo un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa.

9.2. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización

9.2.1. Trabajo individualizado por grupos

Se procede a una evaluación inicial que va a agrupar a los alumnos en varios subgrupos, según diferentes niveles de ejecución, distintos intereses o ambas cosas a la vez, es decir, niveles e intereses. Con los subgrupos establecidos se realizará por parte del

técnico una planificación para cada uno de ellos. Esta planificación particular para cada subgrupo debe formar parte de una programación general para todo el grupo, y supone un grado distinto de dificultad o un capítulo diferente dentro de la programación general. Una vez establecidas estas subprogramaciones, la información de referencia y el conocimiento de resultados son proporcionados de forma específica a cada subgrupo. O sea, cada subgrupo recibe una información inicial y un conocimiento de resultados distintos a los de otros subgrupos.

La organización del subgrupo y la posición del técnico puede variar según las actividades ejecutadas y según los momentos de la comunicación didáctica. Tanto la ejecución de las actividades como el nivel de las mismas y del subgrupo, puede condicionar la presencia más o menos cercana del técnico.

Los subgrupos pueden promocionar a un nivel superior o descender a un nivel inferior, así como cambiar las actividades o capítulos que ejecutan. Se puede plantear el problema de qué hacer cuando un subgrupo alcanza el máximo nivel de ejecución. Una solución puede ser la de cambiar el estilo de enseñanza y emplear los conocimientos motrices adquiridos por los sujetos este subgrupo para hacerles partícipes del proceso de aprendizaje del resto de subgrupos.

Cada subgrupo dispone de unos espacios y de unos materiales, y para ello se pueden designar a unos responsables que controlen ejecuciones y materiales. Este estilo también se denomina "por grupos de nivel" y plasma muy bien la diversificación.

La duración de los trabajos en cada subgrupo estará condicionada por el tipo de tarea motriz que se plantee. Como regla general hay que tener en cuenta que en las tareas analíticas deben durar poco tiempo y que en las tareas de tipo global su duración puede ser mayor. Para ello, es importante observar atentamente el comportamiento de los subgrupos, estando atento y tomando la decisión de cambio cuando la ocasión lo demande.

El técnico debe atender a todos los subgrupos y dedicar una mayor atención a los subgrupos que así lo requieran por control o por menor nivel de aprendizaje.

Presentamos a continuación un ejemplo de aplicación del estilo trabajo individualizado por grupos.

El técnico divide al grupo en tres niveles diferentes según el dominio que presenten en la recepción o control del balón del balón. En el primer grupo cada componente trabaja con el interior del pie, con el exterior del pie y con el pecho, en el segundo con el interior del pie, con el exterior del pie, con el pecho, con el empeine y con la cabeza, y el tercero con el interior del pie, con el exterior del pie, con el pecho, con el empeine, con la cabeza, con el muslo y con el talón. A medida que los jugadores van dominando los ejercicios propuestos para su nivel son promocionados al superior. Si, por ejemplo, en la estimación inicial el técnico ha colocado en un grupo superior a un jugador que no está "a la altura", es conveniente que lo descienda de nivel.

9.2.2. Enseñanza modular

Al igual que en el estilo trabajo individualizado por grupos, se divide al grupo – previa evaluación inicial- por niveles de ejecución o por intereses. Pero ahora los subgrupos son habitualmente dos. Hay que contar con dos técnicos como mínimo, cada uno de los cuales se va a encargar de un subgrupo y va a actuar como si trabajase con una clase por niveles, pero con la peculiaridad que los alumnos habrán elegido lo que quieren aprender o trabajar. La individualización es menor que en el caso del estilo trabajo individualizado por grupos, ya que la oferta modular se reduce generalmente a dos módulos diferentes. Tiene el inconveniente de tener que disponer de más de un técnico, aunque si puede ser posible se convierte en una ventaja.

Según las actividades y según las disponibilidades de espacios, los niveles ofertados pueden llegar a ser muy diferentes. Es un estilo mixto de trabajo por niveles y por intereses en el que el profesor determina el tiempo que el alumno va a permanecer en el módulo de aprendizaje que ha elegido y en el que la individualización se refiere a los grupos establecidos, no al alumno en sí. Tiene inconvenientes organizativos como la necesidad de tener que disponer de tantos técnicos como subgrupos o grupos de nivel, el hecho de que trabajan a la vez o la coordinación de horarios.

Presentamos a continuación un ejemplo de aplicación del estilo enseñanza modular.

El técnico divide al grupo en dos niveles según el dominio que tengan sobre el control en la recepción del balón. Un técnico se va a encargar de las actividades de los que tienen dificultades para controlar el balón después de recibir un pase, ocupando para ello la mitad del campo de juego. El otro técnico, ubicado en la otra mitad, se ocupa de los que ya dominaban en control del balón con diversas partes del cuerpo (pie, muslo, etc.) y les propone otras actividades distintas tales como la realización de un ejercicio combinado de pase, recepción, conducción, autopase y tiro; la ejecución de fintas, driblings y regates; o, el ensayo de diferentes estrategias en las jugadas a balón parado (saque de centro, saque de banda, saque de puerta, saques de esquina, golpes francos -tiro libre directo y el indirecto-, penalti, etc.).

9.2.3. Programas individuales

Es un estilo que cumple muy bien el objetivo de la individualización de la enseñanza, esta vez referida al alumno. Requiere, desde luego, una gran madurez y responsabilidad en el alumno ya que va a tener que actuar por sí mismo de forma permanente. El programa o plan individual está adaptado y pensado para una persona concreta, resultando un programa personalizado o un programa tipo, especialmente diseñado por el profesor para un sujeto concreto, que deberá tomar todas las decisiones respecto a cuándo empezar, cómo, en qué orden si no está marcado en el programa. El profesor diseña y elabora el mencionado programa y sólo participa directamente en la clase cuando existe algún problema a nivel organizativo de la sesión o en la comprensión del ejercicio o por la dificultad del mismo.

Se parte de una evaluación previa con el fin de conocer el nivel de partida de cada alumno, cuyo resultado condiciona el diseño del programa individual por parte del profesor. Habitualmente la información de referencia es presentada a través de

documentos escritos y, a veces, también a través de medios audiovisuales (cassette, vídeo, etc.), que facilitan al alumno su actuación cuando el profesor no está presente. Se trata de una enseñanza indirecta individualizada en la que cada alumno sigue su programa de forma personal, pero sin mantener un contacto directo con el profesor. Por tanto, estamos ante una enseñanza en la que se gana en individualización, ya que se tiene en cuenta las características individuales de cada sujeto, pero se pierde en personalización, puesto que no considera el aspecto social del ser humano. El conocimiento de resultados por parte del profesor se produce las menos veces posibles de forma directa, ya que en el programa individualizado deben contemplarse las posibles incidencias y situaciones a las que el alumno se puede enfrentar. De este modo, el alumno debe ir avanzando, en parte, gracias a un feedback propio complementado por el programa individual.

Representa un estilo de gran autonomía y madurez por parte del alumno. Los materiales que componen el programa pueden constar de listado de ejercicios y tareas a realizar por el alumno, observaciones generales, fichas de auto-registro, fichas de autoevaluación y previsión de incidencias. Según el contexto y el nivel del alumno, los contenidos a tratar pueden variar en su presentación, haciéndose más complejos cuanto mayor es el nivel de exigencia en la formación.

Dentro de los programas individuales podemos considerar los siguientes tipos: Lista de control de las tareas para un programa individual, programa individual cuantitativo, programa individual cualitativo y programa individual mixto.

Seguidamente presentamos una breve descripción de estos programas:

1. Lista de control de las tareas para un programa individual

Este programa, que meramente comprende el listado de una serie de tareas con un espacio destinado a marcas de autocontrol a cargo del alumno, puede ser empleado durante la fase de preparación preparatoria del estilo basado en el programa individual. Se trata de una fase previa, necesaria para poner en práctica otros tipos de programas individuales más complejos. Este paso puede ser muy distinto y quizá difícil para alumnos acostumbrados a aprender por otros estilos.

En lo fundamental, este programa se relaciona con la capacidad individual para continuar ejercitando tareas organizadas y preparadas por el profesor. Ayuda a desarrollar cierto grado de resistencia para cumplir el programa y es aplicable a todas las actividades físicas y deportivas (fuerza y resistencia muscular, flexibilidad, coordinación, atletismo, natación, baloncesto, voleibol, fútbol, etc.).

El programa exige del alumno la realización de una serie de tareas incluidas en el programa que sigue y la colocación de una marca junto a la tarea cumplida.

Veamos a continuación un ejemplo de lista de control de las tareas para un programa individual.

Programa individual número: ____ (lista de control de tareas – Nivel simple)						
Nombre y apellidos del alumno _____						
Fecha de iniciación _____						
Tema: Movimiento de desarrollo						
Instrucciones para el alumno: Controle el resultado de las distintas tareas, que corresponden a los ítems de desarrollo que se indican. Use una columna para cada lección y registre la fecha.						
Fechas						
Tareas						
Agilidad						
1. Saltos elevando alternativamente ambas piernas, cruzándolas y manteniéndolas rectas. 10 veces.						
2. Saltos en altos con rodillas flexionadas. 10 veces.						
3. Saltos con giros de 360 grados sobre el suelo. 10 veces.						
Fuerza						
a. Piernas:						
1. De pie, brazos a los costados. Elevación pierna izquierda, flexión a la altura del pecho, abrazándola con ambas manos por la rodilla. 16 veces. Alternar pierna derecha. 16 veces.						
2. De pie, brazos a los costados. Flexión de las piernas, manos a la cintura (1), extensión de las piernas, brazos arriba (2). 16 veces						
b. Abdomen:						
1. En decúbito dorsal, levantar la cabeza y colocar las manos sobre los muslos, llevando el tronco hacia éstos sin bajar la cabeza. 15 veces.						
c. Hombros y brazos:						
1. Estando suspendido de la barra brazos y piernas extendidas, manos a la altura de los hombros y en supinación: Flexionan los brazos (pull-up), 7 veces.						
2. Idem, manos separadas a una distancia mayor que el ancho de los hombros, el cuerpo formando una V invertida. 10 veces.						
Flexibilidad						
a. Cuello						
1. Hiperextensión de cuello. 15 veces en dos series.						
b. Hombro:						
1. Realizar con los brazos extendidos a nivel de los hombros, 10 círculos lentos hacia atrás.						
2. Brazos en alto, hacia arriba; cruzarlos extendidos por detrás de la cabeza. 15 veces en dos series.						
c. Tronco:						
1. Con las piernas abiertas y extendidas, tratar de tocar el suelo con las manos. 15 veces en dos series realizando rebotes.						
d. Cadera:						
1. Oscilaciones de piernas: hacia delante, atrás, lateralmente y cruzando por delante de la otras. 15 veces en dos series realizando rebotes.						
Equilibrio						
1. Mantener el equilibrio encima del banco sobre una pierna y luego sobre la otra durante 30 segundos.						
2. Saltar sobre un pie durante 30 segundos, girando en círculo, con pie derecho o izquierdo, alternándolos.						

FUENTE: Elaboración Propia

2. Programa individual cuantitativo

Este es un programa que exige más autoevaluación. Se ofrece al alumno la oportunidad de tomar decisiones de tipo cuantitativo con respecto a sí mismo. Así, iniciará el programa con una autoevaluación (test inicial) en el que se calculará el (M) máximo sobre el número de repeticiones del ejercicio que pueda realizar (quizás cercano a la fatiga) o se determinará una posición cómoda (M) en la ejecución de los ejercicios. Esta cantidad puede ser parte del máximo esfuerzo del alumno y ser empleada como unidad fisiológica de repetición, cuando se trata de lograr el desarrollo.

El desarrollo o continuación del programa se hará indicando el trabajo o carga, conjugando las series y el máximo (M). Así, por ejemplo, si M es igual a 60 abdominales, haremos dos series de la mitad de M, es decir, dos series de 30 abdominales, después tres series, etc.

Pasado un tiempo suficiente de entrenamiento se calcula un nuevo máximo (M) que será el que se empleará ahora en las cargas que se indiquen.

Se puede aplicar en trabajo de acondicionamiento físico y entrenamiento deportivo con habilidades ya conocidas.

Seguidamente presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual cuantitativo.

Programa individual número: (cuantitativo)			
Nombre y apellidos del alumno _____			
Fecha de iniciación _____			
Tema: Aumento de la velocidad y <i>endurance</i> empleando la carrera ("Entrenamiento de intervalo").			
Instrucciones para el alumno: En las tareas que siguen halle la máxima del día. Algunas de las magnitudes se repetirán varias veces (X); Estas tareas integrarán los "conjuntos" que determinan la M individual.			
Tareas	Actual M	X (M/Y)	Nuevo M
<p>A. Carreras cortas con vallas altas</p> <p>1. Hallar la máxima velocidad para los 110 metros vallas</p> <p>2. Correr la distancia varias veces a tres cuartos de velocidad. Intervalo de descanso entre cada intento: 40 segundos.</p> <p>3. Correr la distancia varias veces a media velocidad. Intervalo de descanso entre 20 y 25 segundos.</p> <p>4. Hallar la máxima velocidad para los 60 metros vallas.</p> <p>5. Realizar varias carreras de 60 metros vallas a tres cuartos de velocidad con intervalos de 30 segundos.</p>	11.2 seg.	<p>6 (3/4) M</p> <p>6 (M/2)</p>	
<p>B. Distancias "largas"</p> <p>1. Hallar cuál es la máxima distancia que se puede correr en 1 minuto superando una serie de diez obstáculos (vallas).</p> <p>2. Correr 6 veces a máxima velocidad la mitad de esa distancia. Intervalos: 40 segundos. Controlar el tiempo.</p> <p>3. Probar la misma 1/2 distancia en menos tiempo.</p> <p>4. Descansar algunos minutos.</p> <p>5. Controlar la nueva distancia máxima en 1 minuto.</p>	15.2 seg.	<p>6 (3/4) M</p> <p>6(M/2)</p>	
	?	6 (M/2)	
			?

FUENTE: Elaboración propia.

3. Programa individual cualitativo

En este programa se da al alumno la oportunidad de tomar decisiones cualitativas respecto a sí mismo. La pregunta que se hace es: ¿Cuál es mi grado de progreso? Para contestar a esta pregunta el alumno necesita cumplir los siguientes pasos (Mosston, 1988:124):

1. Aceptar y comprender el programa presentado por el profesor.
2. Comprender los detalles de la actividad según la explicación o demostración.
3. Intentar un examen de sí mismo y juzgarse frente a los criterios de ejecución de los ejercicios y la escala de calidad establecidos por el profesor ofrecidos.
4. Estar dispuesto a realizar ejecutar el programa y los pasos 1, 2 y 3.

Este programa es más difícil de realizar ya que puesto que requiere más comprensión de su propio desempeño y más conciencia del proceso neuromuscular. También la planificación es más difícil para el profesor porque la contestación respuesta a ¿Cuál es mi grado de perfección? depende de:

1. Su opinión de lo que constituye un buen desempeño.
2. Su conocimiento de lo que es necesario e importante para mejorar las técnicas de la actividad.
3. Su conocimiento de principios fisiológicos y quinesiológicos en los que se basan las tareas.
4. Su capacidad para integrar estos requisitos y formular un juicio que los abarque.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual cualitativo.

Programa individual número: (cualitativo)				
Nombre y apellidos del alumno _____				
Fecha de iniciación _____				
Tema: Gimnasia: <u>Volteo en el caballo (de costado) – Variaciones del vuelo</u>				
<p>Para los estudiantes:</p> <p>Dado que el salto del caballo requiere extrema precisión y total conciencia de la posición corporal en el aire, las tareas que siguen están ordenadas de modo que cada una, con respecto a la anterior, exige el cumplimiento de más detalles y mayor coordinación. A medida que se practican los movimientos, el ejecutante “se enseña a sí mismo”, a estar alerta y consciente de cada uno de los detalles, en la forma descrita. Las primeras tareas exigirán que tome conciencia de <i>un</i> solo detalle. Las siguientes serán cada vez más complejas. Coloque una marca de control en la columna referida al rendimiento –medio, bueno, excelente- basándose en la opinión que le merece su propio desempeño. En la última columna –errores- se consignarán los defectos observados. La capacidad de realizar lo que se ha propuesto (o sea la exacta ejecución de la tarea en la forma predeterminada) es lo que se denomina <i>ejecutar con forma!</i></p> <p>(Una misma tarea puede repetirse varias veces antes de juzgarla y registrar su resultado en el programa individual. También es posible una nueva calificación después de practicar el programa durante varios días).</p>				
Tareas	M	B	E	Errores
<p>A. <i>Despegue con los dos pies y control del vuelo</i></p> <p>Aquí, la variable es la postura del cuerpo en el aire, cuando se halla sobre el caballo y cuando lo abandona.</p> <p>a. Apoyo con dos manos sobre el caballo, de frente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuerpo compacto, con todas las articulaciones flexionadas. Caer sobre el caballo. 2. Cuerpo compacto, con todas las articulaciones flexionadas excepto la punta de los pies. 3. Repetir N° 2 con la cabeza levantada. 4. Repetir N° 2 con rodillas separadas. 5. Repetir N° 2 con rodillas y pies separados. 6. Repetir con el tronco compacto, pierna semicontraída y los dedos de los pies “no de punta”, variando la caída. 7. Repetir 1 al 6 con el centro de gravedad lo más bajo posible durante el ascenso al caballo. 8. Repetir 1 al 6 con el centro de gravedad lo más alto posible durante el ascenso al caballo. 9. Despegar y caer sobre el caballo con las piernas extendidas y los pies entre las manos. 10. Repetir N° 9 y mantener las piernas extendidas durante el ascenso. 11. Repetir N° 10 y modificar la posición de los pies durante la caída. <p>b. Apoyo con dos manos. Cambiar la dirección de descenso sobre el caballo y modificar la postura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Despegue. “Volar” en postura compacta y descender sobre el caballo sin alterarla, girando 90° con respecto a la dirección original. 2. Repetir N° 1 con rodillas y pies separados. 3. Repetir N° 1 variando la posición de los pies. 4. Despegue. “Volar” en posición erecta pero con “desaliño”. 5. “Volar” en posición erecta, las piernas extendidas, los brazos flexionados y los pies “no de punta”. 6. Posición erecta, piernas extendidas, dedos de los pies de punta. Enderezar los brazos de apoyo tan pronto como pueda. 7. Variar la distancia entre los pies y las manos al descender sobre el caballo. <p>c. Continuar el cambio de postura hasta lograr la plena extensión del cuerpo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partir con el cuerpo de punta y luego enderezarlo antes de caer sobre el caballo. 2. Despegar y salir con el cuerpo derecho, pero inclinado a un costado, y descender sobre el caballo. <p>3. ¿Algunas otras variaciones?</p> <p>d. Repetir a, b, y c hacia el otro lado.</p> <p>e. Elevar la altura del caballo y repetir a, b y c.</p> <p>f. Rever a, b y c, e incrementar la distancia entre el caballo y el lugar de despegue (usar trampolín).</p>				<p>¿Es usted consciente de lo que hace?</p>

FUENTE: Mosston, M. (1988): *La enseñanza de la Educación Física*. Págs. 125-126.

4. Programa individual mixto.

El programa individual mixto, también conocido como multinivel, presupone el desarrollo de la intrínseca cualidad que exige la estructura de la actividad. Provee al alumno de una selección de niveles de desempeño: cuantitativos, cualitativos o ambos. Es función del ejecutante, examinar y evaluar su capacidad o nivel en cada tarea o ejercicio ante los niveles propuestos en el programa individual. El diseño de los niveles se ajusta a los estudios fisiológicos y quinesiológicos en cuanto se refiere a los grados más altos de la escala de dificultades. La belleza de un programa individual organizado de acuerdo con varios niveles reside en que permite al alumno identificar sus diversas capacidades para distintas tareas. Puede ser que su nivel sea superior en unas e inferior en otras. Tiene ante sí un camino claro y abierto para progresar y mejorar.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de un programa individual mixto.

Programa individual número: (multinivel)		
Nombre y apellidos del alumno _____		
Fecha de iniciación _____		
Tema: <u>Básquetbol: lanzamientos</u>		
<p>Para los estudiantes:</p> <p>El desarrollo de la capacidad de lanzamiento puede implicar las siguientes situaciones:</p> <p>A. Precisión desde cualquier lugar en derredor del cesto.</p> <p>B. Precisión en diversas posiciones.</p> <p>C. Precisión desde varias distancias.</p> <p>D. Precisión combinada con velocidad de lanzamiento.</p> <p>El programa siguiente provee de muchas situaciones específicas, especialmente graduadas para facilitar la tarea en las cuatro situaciones precedentemente señaladas.</p>		
Tareas	Nivel 1	Nivel 2
1. Lanzar desde la línea del tiro libre.	5-10 (léase 5 lanzamientos acertados después de 10 intentos).	8-10
2. Repetir N° 1 dos veces.	2 (5-10)	2 (8-10)
3. Lanzar desde 45° a la derecha (línea del tiro libre)	5-10	8-10
4. Lanzar desde 45° a la izquierda.	5-10	8-10
5. Repetir dos veces la serie N° 3 y 4.	2 (5-10)	2 (8-10)
6. Lanzar desde 30° a la derecha.	5-10	8-10
7. Lanzar desde 30 ° a la izquierda.	5-10	8-10
8. Lanzar desde 10° a la derecha.	4-10	7-10
9. Lanzar desde 10 ° a la izquierda.	4-10	7-10
10. Lanzamientos combinados desde 10° a derecha e izquierda.	9-20	12-20
11. Lanzar desde el centro y de espalda al cesto.	5-10	8-10
12. Lanzar desde 45° a la derecha y de espalda al cesto.	¿Puede decidir ahora cómo determinar su nivel?	
13. Lanzar desde 45° a la izquierda y de espaldas al cesto.		
14. Lanzar desde 20° al costado derecho del cesto.		
15. Lanzar desde 20° al costado izquierdo del cesto.		
16. Repetir N° 11 desde 2 m más atrás de la línea de tiro libre.	?	?
17. Repetir N° 12 <i>variando</i> la distancia del cesto.		
18. Repetir N° 15 variando la distancia del cesto.		
19. Realizar la mayor cantidad de lanzamientos durante 60 segundos, desde la línea de tiro libre. (Un compañero suministra las pelotas con rapidez necesaria).		
20. Colocado debajo del tablero, realizar la mayor cantidad de lanzamientos durante 60 segundos.		
FUENTE: Mosston, M. (1988): <i>La enseñanza de la Educación Física</i> . Págs. 136-137.		

9.2.4. Enseñanza programada

Aunque se puede llamar enseñanza programada a toda enseñanza que se imparta siguiendo un programa, es decir secuenciando los contenidos de la materia en unidades didácticas consecutivas, se reserva el nombre de enseñanza programada a una técnica autoinstructiva iniciada por el psicólogo estadounidense Pressey al crear en 1926 las primeras máquinas de enseñar y, difundida sobre todo a partir de 1953 por el profesor de la Universidad de Harvard Skinner, quien defendía la enseñanza programada. Consistía en presentar a los alumnos pequeñas unidades de información, cada una de las cuales debía ser aprendida a una velocidad individual antes de pasar a la próxima, con un orden consecutivo y recibiendo inmediato refuerzo por cada respuesta correcta. Así, diseñó sus propias máquinas de enseñanza basadas en el condicionamiento operante con el fin de proporcionar refuerzos inmediatos y facilitar el desarrollo de destrezas motoras, el aprendizaje verbal, etc.

En la década de los setenta se desarrollaron una gran cantidad de experiencias y aplicaciones de programas de enseñanza basados en la teoría conductista de Skinner, que se fundamenta en el uso de la recompensa y los refuerzos positivos y parte de la premisa básica de que toda acción, que produzca satisfacción, tiende a ser repetida y atendida.

Skinner logró moldear diversas conductas mediante unos pasos, aplicables tanto al aprendizaje motor como a cualquier comportamiento, configurando una metodología, que presentamos de forma esquemática a continuación:

- Especificar claramente cuál es el comportamiento final que se desea implantar.
- Identificar la secuencia de movimientos que el alumno debe ejecutar para llegar gradualmente al comportamiento final deseado.
- Hacer participar al alumno en la actividad.
- Condicionar al alumno para que responda a un estímulo sustitutivo.
- Aplicar el refuerzo cada vez que el alumno ejecute movimientos en dirección del comportamiento deseado, y sólo en ese caso.
- Una vez implantado el comportamiento recompensar de vez en cuando y no siempre que el alumno vaya a ejecutar la acción deseada.

De la teoría de Skinner nació la enseñanza programada, que tomó su calificativo de la palabra programa, porque la idea central es que el alumno ha de ejecutar secuencialmente una serie de acciones que están previamente estructuradas. O sea, ha de seguir un programa, de manera que al término del mismo haya aprendido lo que se pretendía.

Ocho características destacamos de este tipo de enseñanza:

1. Definición explícita de los objetivos del programa.
2. Presentación secuencial de la materia según la lógica de la dificultad creciente.

3. Individualización (aprendizaje al ritmo propio de cada alumno).
4. Participación del alumno.
5. Exigencia de frecuentes respuestas del alumno
6. Confirmación o corrección inmediata de la respuesta, para que el alumno conozca el valor de la misma.
7. Utilización de máquinas (teaching machines), ficheros, y/o, manuales especiales (textos o libros programados).
8. Registro de resultados y evaluación continua para asegurar el logro de los objetivos del programa.

Las lecciones microprogramas exigen al alumno una serie continuada de respuestas. Pues bien, según el alumno tenga que elaborar cada respuesta, o tenga que ir seleccionando una de entre varias contestaciones dadas, los programas se clasifican en dos tipos principales:

1. *Programas de elaboración de respuestas.* En ellos, los alumnos dicen, ejecutan o escriben la contestación a cada pregunta formulada (por ejemplo concluir frases sin terminar).

Estos programas están íntimamente unidos a los trabajos científicos del psicólogo Skinner, se apoyan en la capacidad que el alumno tiene para "recordar" datos y están ordenados linealmente (programación lineal).

2. *Programas de elección de respuestas.* En ellos, los alumnos deben ir seleccionando en cada paso del programa la contestación adecuada, que es una de entre las varias que se le presentan.

Estos programas están ligados a los trabajos de Crowder, se apoyan en la capacidad que el alumno tenga para "reconocer" datos y siguen una programación ramificada: cada contestación conduce por un determinado camino posterior (si la respuesta es incorrecta, el alumno sigue una derivación correctiva, o de repaso, antes de proseguir con el programa principal).

Tanto en el sistema de programación lineal como en el sistema de programación ramificada, los alumnos van aprendiendo y trabajando a su propio ritmo, y controlando continuamente el resultado de su actividad.

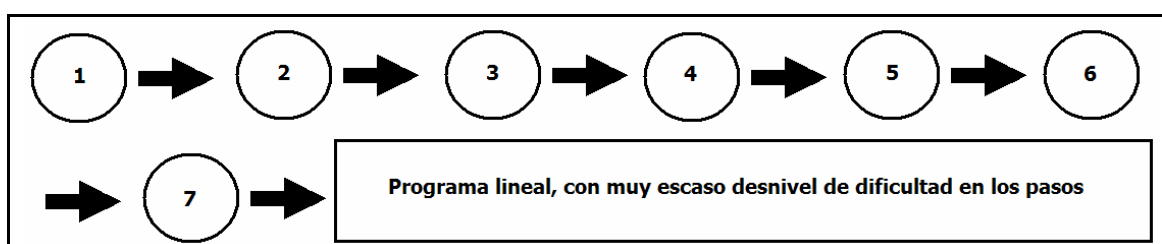
En el sistema lineal, o de Skinner, se tienen poco en cuenta las diferencias individuales de los alumnos (todos la misma información, todos las mismas respuestas). Sin embargo, en el sistema de programación ramificada sí se atiende especialmente a las diferencias individuales, pues la elección efectuada por el alumno le conduce por el camino que le resulta más adecuado para el aprendizaje.

Por otra parte, el sistema de programación lineal procura ir avanzando casi sin errores (para lo cual la marcha es muy poco a poco), buscando siempre sustituir la ley de

“ensayo y error” por el principio de “ensayo y éxito”; mientras que en la programación ramificada se atiende menos al número de errores que a la perfecta corrección de éstos, pues se parte del supuesto de que los posibles e inevitables errores proporcionan al alumno una más clara comprensión posterior.

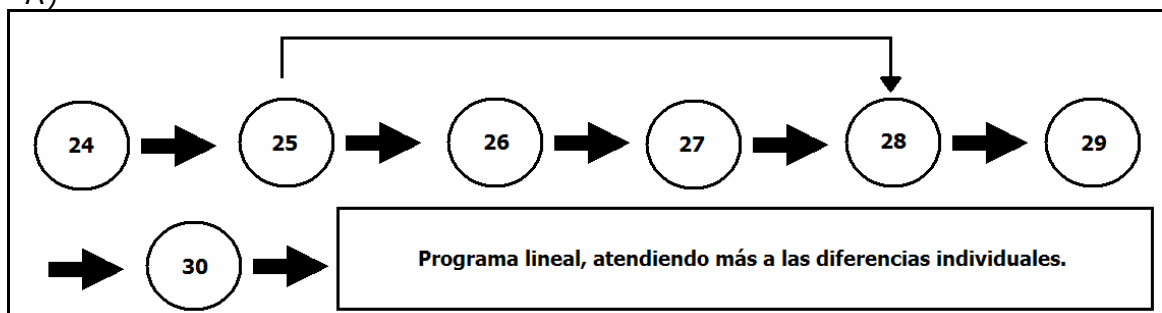
Además de estos dos tipos de sistemas, que podemos denominar “puros”, existen otros tipos de programación (programas combinados; programas con pasajes narrativos auxiliares; programas laterales; programas intermedios; programas con secciones de información y secciones programadas; etc.), cuya utilización depende en gran medida del tipo de alumno que los vaya a emplear y de la naturaleza de la materia que se pretende enseñar.

Por ejemplo, el esquema inicial de Skinner:

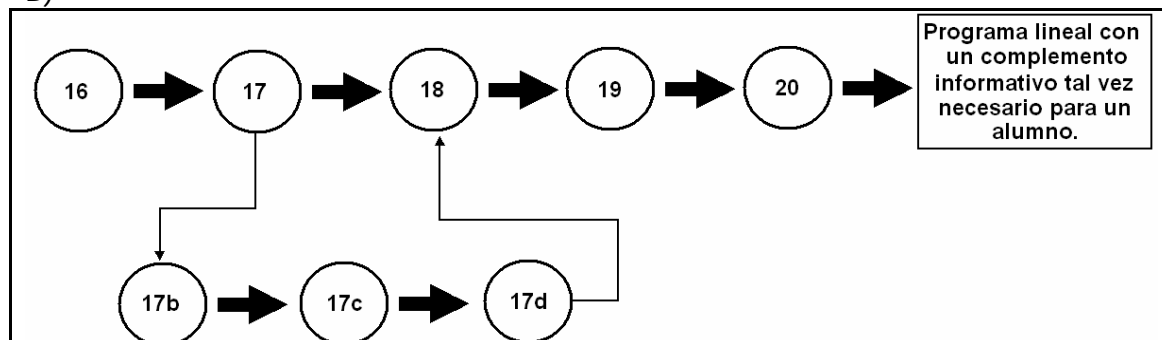


Puede adoptar otras formas. Entre ellas:

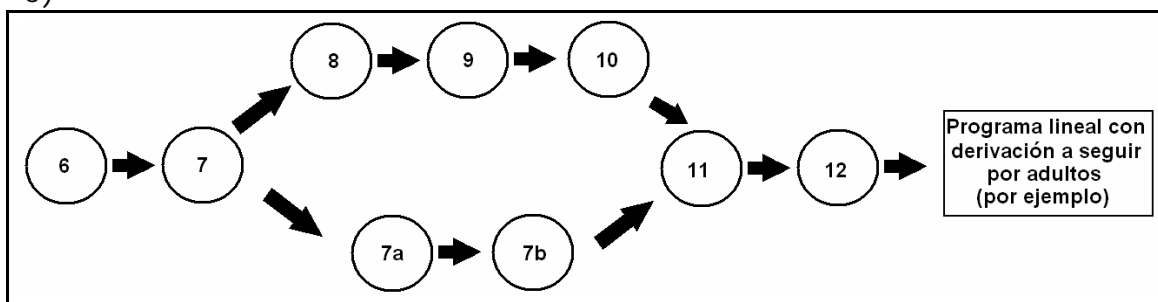
A)



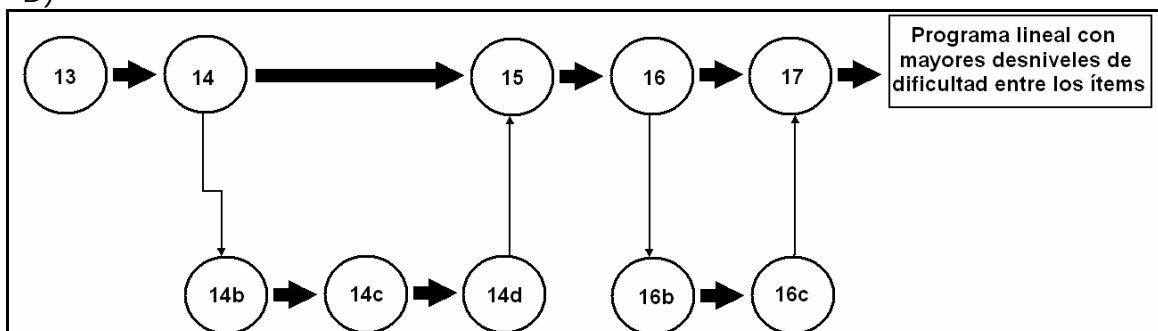
B)



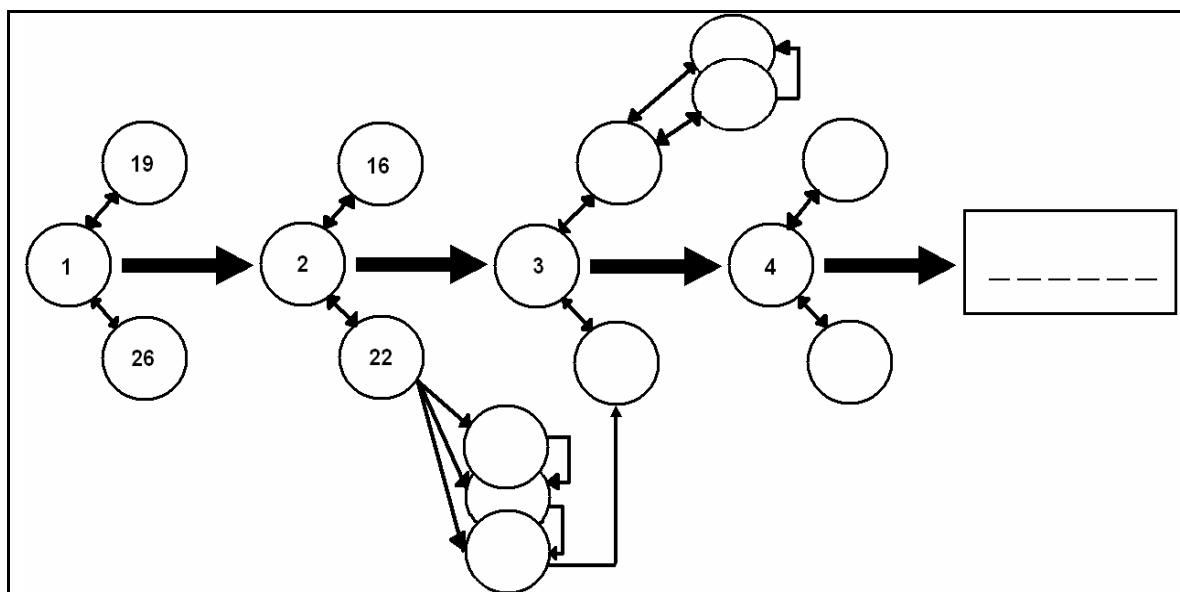
C)



D)



Así, hasta casi llegar a los esquemas ramificados:



Hay que tener presente que, cualquiera que sea el tipo de programación, todos los ítems de un programa no tienen por qué ir desempeñando la misma e idéntica función. Por el contrario, algunos de ellos van sirviendo para: orientar, informar, enlazar conocimientos, resumir, matizar, repasar.

Algunos de los aspectos a tener en cuenta en la aplicación de estos programas son los siguientes:

- Los procesos de aprendizaje sin refuerzos (o sea, sin elogio dosificado y a tiempo) no conducen al cambio de comportamiento deseado.

- El refuerzo tiene que seguir inmediatamente al buen resultado. El elogio que se hace demasiado tarde no sólo no tiene un efecto negativo sino que incluso puede tener un efecto negativo.
- Si se quiere hacer desaparecer un tipo de comportamiento no deseado en un alumno, se le dará ningún refuerzo.
- Los refuerzos en sí mismos no implican forzosamente un efecto de aprendizaje positivo. Únicamente tienen un efecto de motivación positiva cuando coinciden con las necesidades del alumno.

Entre los valores positivos de la enseñanza programada cabe destacar los siguientes:

1. Responde al principio de individualización ya que tiene en cuenta la capacidad de asimilación o nivel y el ritmo de aprendizaje.
2. Tiene un gran poder motivacional: el alumno comprueba al momento su éxito, lo cual es un premio.
3. La secuencia de aprendizaje puede ser programada de acuerdo a las necesidades del alumno.
4. Favorecen la automatización de habilidades básicas para aprendizajes más complejos.
5. Retroalimentación de inmediato sobre cada respuesta.
6. Participación del alumno.

En cuanto a sus aspectos negativos:

1. Es una enseñanza impersonal (el profesor está ausente).
 2. Considera las características individuales de cada alumno, pero no tiene presente su dimensión social.
 3. Poca participación significativa del alumno.
 4. Tiende a la monotonía.
 5. Excesiva rigidez en la secuencia de contenidos, que impide el tratamiento de respuestas no previstas.
 6. Fragmentación de contenidos excesivamente uniforme y reductora, sea cual sea la materia.
 7. Disminuye el poder creador.
-

La influencia de las ideas de Skinner se plasma en el desarrollo de software educativo denominado *Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO)*, cuyas principales características son las siguientes:

- Proporcionar pequeñas unidades de información que requieran de una respuesta activa por parte del alumno.
- Secuenciación en pasos pequeños para asegurar que las respuestas sean correctas.
- Obtención de feedback inmediato de acuerdo a la corrección o incorrección de su respuesta.
- Aprendizaje al ritmo propio de cada alumno.

Muchos de los programas de software educativo se sustentan en la *tecnología educativa*, el principal aporte de la psicología conductista a la educación. A veces simplemente sustituyen los textos en papel por "pantallas de ordenador". Son esquemas fundamentalmente deterministas, con secuencias, entradas y salidas claramente establecidas.

Tienen la ventaja de la facilidad para hacer un registro estadístico del curso, y para revisar lo sucedido en el itinerario de aprendizaje del alumno.

Una superación de este esquema conceptual es la *instrucción programada*, conocida también como *aprendizaje para el dominio*, *enseñanza individualizada*, *máquina de enseñar*, *independent learning*, *individualized programmed instruction*, *personalized instructiox*, *programmed learning*, *computer-aided instruction*, *mastery learning* o *tutorial software*, que desde mediados de la década de los setenta, parece ser el principal soporte psicopedagógico de la enseñanza asistida por ordenador. En la instrucción programada el alumno trabaja individualmente y adquiere conocimientos y desarrolla habilidades (establecidos previamente) con la ayuda de textos programados en pequeños pasos (etapas) de aprendizaje.

Muchos de los programas de enseñanza asistida por ordenador están basados en la enseñanza programada.

A continuación presentamos un ejemplo de aplicación de la enseñanza programada en el fútbol.

Para conseguir que un alumno llegue a dominar en fútbol el control del balón mientras conduce el balón, el técnico ha diseñado un programa lineal con las siguientes fases: A) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería en línea recta. B) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería en curva. C) El alumno conduce el balón desde el círculo central del terreno de juego hasta la portería describiendo círculos a uno y otro lado. D) El alumno conduce el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno puede tocar el balón con las manos, y tocar con el balón la línea del círculo. E) El alumno conduce el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las

manos, ni tocar con el balón la línea del círculo. F) El alumno conduce el balón desde un punto exterior del círculo a una banderola colocada en el centro del círculo, da una vuelta a la banderola allí colocada y regresa al punto de partida. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, ni tumbar la banderola, ni tocar con el balón la línea del círculo. G) El alumno conduce el balón desde un punto exterior del círculo a una banderola colocada en el centro del círculo, da una vuelta a la banderola allí colocada, se dirige a una segunda banderola colocada frente a la primera en un punto exterior del círculo y se dirige al punto de partida por el exterior del círculo. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, ni tumbar la banderola, ni tocar con el balón la línea del círculo. H)...

Puede que el alumno no progrese bien de la fase D a la E. Entonces el técnico introduce una etapa D1 consistente en conducir el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno puede tocar el balón con las manos, y el balón no puede tocar la línea del círculo. A continuación establece una etapa D2 consistente en conducir el balón por el exterior del círculo central, dando una vuelta completa. Durante el trayecto el alumno no puede tocar el balón con las manos, y el balón sí puede tocar la línea del círculo.

9.3. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza

9.3.1. La enseñanza recíproca

Los alumnos reciben información por parte del profesor acerca de la ejecución de una determinada tarea, de la manera de observarla y del modo de corregir los errores observados. A continuación, los alumnos forman las parejas y deciden quien es ejecutante y quien es observador. El ejecutante comienza el movimiento en tanto el observador mira la actuación del compañero y recoge datos, para poder compararla y contrastarla con los criterios establecidos previamente por el profesor, decide si la ejecución ha sido o no correcta, comunica los resultados al ejecutante, ofrece el feedback adecuado y, si es necesario, inicia la comunicación con el profesor. El feedback mencionado se transmite durante la ejecución o al completarse la tarea –según el tipo de tarea de que se trate–. Durante la ejecución de tareas estáticas, el alumno puede escuchar y asimilar el feedback. Durante las tareas de movimiento, en cambio, es imposible; aquí, el observador deberá esperar hasta que concluya la tarea. Cuando el ejecutante completa la tarea, éste y el observador se intercambian los roles (estilo recíproco).

El profesor observa el desempeño tanto de los ejecutantes como de los observadores, pero sólo ofrece feedback a los observadores, nunca a los ejecutantes. Probablemente éste es uno de los comportamientos más difíciles de aprender, ya que es difícil estar cerca del ejecutante, observar una ejecución incorrecta del mismo y no corregirlo; sin embargo, es importante no hacerlo para no interferir en el rol del observador ni en las decisiones traspasadas a éste sobre la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno.

Los alumnos se agrupan por parejas, sin embargo, si el número de alumnos es impar, no hay material para el número total de participantes o la realización de una tarea

concreta requiere la participación de tres personas, es necesario formar pequeños grupos (tríos). Por ejemplo, para el desarrollo de destrezas y estrategias ofensivas en el fútbol, a veces se necesitarán tres jugadores para pasarse el balón entre ellos; en el contexto del estilo de enseñanza recíproca, el término pequeño grupo no se refiere a ninguna condición, sino al papel de los alumnos en la toma de decisiones, no en la actividad.

En los casos mencionados, existen dos opciones posibles para el trío:

1. Dos ejecutantes y un observador.
2. Dos observadores y un ejecutante.

En la primera opción puede resultar complicado para el observador ver la actuación de dos ejecutantes a la vez y señalar los aspectos correctos e incorrectos que aparecen en su ejecución. El grupo de tres no constituye una situación particularmente molesta, pero hace que el episodio (para esos tres alumnos) sea distinto del estilo de enseñanza recíproca realizado por parejas.


La segunda opción conlleva mayores riesgos ya que es más difícil recibir feedback de dos observadores. Además, la mayoría de las tareas no tienen suficientes puntos de criterios para justificar la intervención de dos observadores, y muchas veces el segundo se aburre por falta de un papel activo para emplear los criterios y proporcionar feedback.

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____ Compañero _____	Estilo B C D Ficha de tareas nº _____																								
Tenis – el servicio <i>Ejecutante:</i> Servir 10 pelotas por encima de la red en la zona de saque izquierda. <i>Observador:</i> Utilizar los criterios, ofrecer feedback al ejecutante, y anotar la ejecución después de los 10 servicios. Intercambio de roles después de cada serie de 10. ¿Cuántas pelotas han pasado por encima de la red yendo a parar a la zona adecuada? ejecutante 1 ejecutante 2																									
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th colspan="4">Ejecutante 1</th> <th colspan="4">Ejecutante 2</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Izquierda</th> <th colspan="2">Derecha</th> <th colspan="2">Izquierda</th> <th colspan="2">Derecha</th> </tr> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </table>	Ejecutante 1				Ejecutante 2				Izquierda		Derecha		Izquierda		Derecha		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Ejecutante 1				Ejecutante 2																					
Izquierda		Derecha		Izquierda		Derecha																			
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No																		
Aspectos a conseguir																									
1. Colocarse ligeramente de lado a la red, con el pie delantero justo detrás de la línea de fondo, y peso cargado sobre el pie trasero.																									
2. Posición inicial, con presa de drive, y pelota y raqueta juntas.																									
3. Balancear la raqueta abajo y atrás, extendiendo la mano y brazo hacia arriba para el <<lanzamiento de la pelota>>.																									
4. Flexionar la muñeca que sujeta la raqueta simulando la posición de <<rascarse la espalda>>.																									
5. Al mismo tiempo, soltar la pelota de la mano, recta hacia arriba hasta la altura de la raqueta, a unos 15-20 cm. delante de la pierna delantera.																									
6. Con los brazos extendidos, llevar la raqueta arriba para contactar con la pelota. Cambio de peso al pie delantero.																									
7. Continuar el movimiento llevando la raqueta abajo hacia el lado opuesto del cuerpo con rotación del tronco.																									

FUENTE: Mosston, M. y Ashworth, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Págs. 99-100.

En algunas fichas hay un tercer participante, necesario para devolver la pelota, recepcionar, lanzar, etc. Esto no cambia el proceso del estilo de enseñanza recíproca, sólo hace falta añadir un sistema de rotación para que esta tercera persona no sea encasillada únicamente como ayudante, sino que participe activamente en los roles del estilo de enseñanza recíproca.

A continuación presentamos un ejemplo de una ficha de criterio en la que hay tres participantes sacado del libro *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza* (adaptado de fuente: Mosston y Ashworth, 1993:117-118).

Nombre _____ Clase _____ Fecha _____ Compañero _____	Estilo B C D
<p style="text-align: center;">Fútbol – lanzamiento de banda</p> <p>Trabajar en grupos de tres –el ejecutante, el receptor y el observador-. El ejecutante realiza la tarea 10 veces a una distancia aproximada de 13 metros. El receptor devuelve el balón mientras que el observador ofrece feedback al ejecutante comparando su ejecución con la lista de criterios.</p> <p style="text-align: center;">Criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se utilizan las dos manos para lanzar el balón desde detrás y por encima de la cabeza (véase figura A). 2. El jugador da uno o dos pasos rápidos hacia delante para ganar impulso. 3. El cuerpo está doblado hacia atrás, con ligera flexión de las rodillas. 4. Latigazo del cuerpo hacia delante y fuerte extensión de piernas para desarrollar fuerza propulsora. 5. Ambos pies deben estar en contacto con el suelo hasta que se lance el balón hacia delante. 	 <p style="text-align: center;">Figura A</p>

El estilo de enseñanza recíproca es fácil de introducir en la mayoría de las clases. Además constituye un medio excelente para mejorar el clima social de la clase, creando una situación de ayuda real entre compañeros. El ejecutante (alumno) aprende a aceptar el juicio crítico y la evaluación de un observador (un compañero). No obstante, cada profesor podrá determinar, de acuerdo con su experiencia, en qué situaciones concretas puede tener más éxito.

Seguidamente presentamos un ejemplo de aplicación de la enseñanza recíproca en el fútbol.

A partir de la información inicial que el técnico ha facilitado sobre la ejecución de un ejercicio de dominio del balón, los alumnos se disponen en parejas. El ejercicio consiste en golpear el balón para pasarlo por debajo de una valla de 91 centímetros de altura situada a 20 metros del punto de lanzamiento y saltar sobre ella. A continuación y sin detenerse, golpear con el pie el balón para pasarlo por encima de otra valla de 91 centímetros de altura distanciada diez metros de la anterior, y pasar por debajo de ella. Uno de ellos intenta efectuar el ejercicio mientras el otro le observa. Tras varias ejecuciones, éste observador ofrece al ejecutante las indicaciones que estime conveniente sobre su actuación: la forma de golpear el balón, la manera de saltar la valla, el modo de pasar por debajo de la valla, etc. A continuación se invierten los papeles. Terminadas estas tareas, los alumnos presentan un informe escrito al técnico acerca de sus observaciones. Sobre estos informes, el técnico emite su conocimiento de resultados hacia los alumnos. Otra posibilidad es que el técnico haya estado observando en todo momento las actuaciones de los dos alumnos cuando han ejercido de enseñantes, con lo que su conocimiento de los

resultados no es hacia un informe sino hacia una actuación observada. Esto es más difícil cuantos más alumnos hay.

9.3.2. *Los grupos reducidos*

En este estilo se realiza una evaluación inicial para determinar los niveles o grados de aptitud de los alumnos y formar grupos pequeños, de entre tres y cinco. Los integrantes de estos grupos se van a turnar para que todos realicen la función de observador. El profesor ofrece información inicial al observador sobre los aspectos o detalles en que ha de fijarse y, a los ejecutantes, sobre los diversos aspectos y gestos técnicos que han de realizar. La función del observador es tomar notas de los resultados y observaciones (anotador) o proporcionar feedback a los ejecutantes durante la ejecución o al terminarse la tarea, de acuerdo con los criterios establecidos por el profesor para los diferentes grupos en las correspondientes hojas de tareas.

El profesor debe planificar de forma detallada las tareas a realizar, delimitar el cometido de cada miembro del grupo y establecer claramente las características de la ejecución así como las reglas de valoración de las mismas.

Este tipo de estilo de enseñanza contempla la posibilidad de que haya más de un observador a la vez, de forma que uno de ellos se dedique a anotar o registrar las puntuaciones de los ejecutantes; lógicamente, al terminar su tarea se producirá una rotación de papeles.

La intervención de varios observadores favorece gradualmente el autocontrol, el sentido de responsabilidad, la comunicación entre compañeros, la capacidad de análisis, etc.

A continuación presentamos un ejemplo del estilo enseñanza *grupos reducidos* aplicado al fútbol.

El técnico informa al alumno observador sobre la forma correcta de realizar disparos rasantes y los detalles en los que tiene que fijarse en la ejecución por parte de sus compañeros: posición pie de apoyo, posición de la rodilla del pie que golpea, superficie de contacto del pie con el balón, zona del balón por donde lo contactamos, inclinación del cuerpo, movimiento de barrido del pie que golpea después de haber contactado con el balón, dirección del balón, etc. El observador debe orientar a cada alumno ejecutante sobre su actuación, en el momento de la misma y tras ella. Si hay alumno anotador, registrará las ejecuciones; a continuación, toma el relevo del observador uno de los alumnos ejecutantes. Así hasta que todos ellos hayan pasado por el papel de observador.

9.3.3. *La microenseñanza*

Este estilo se caracteriza por la presencia de un núcleo básico central (grupo de alumnos de mayor nivel de la clase que actúan como profesores) y consiste en lo siguiente:

- a) Elección del grupo de mayor nivel que formará el núcleo básico central.
-

- b) Formación de los subgrupos de entre seis y diez participantes.
- c) Información inicial del profesor a los alumnos que conforman el núcleo básico central sobre la ejecución, la observación y la organización de los subgrupos.
- d) Asignación a cada integrante del núcleo básico central de un subgrupo y participación máxima del mismo en el proceso de enseñanza: va a hacer de profesor.
- e) Determinación del lugar, la ubicación de cada subgrupo. Cada uno tendrá su espacio claramente delimitado para evitar interferencias ya que habrá trabajo simultáneo de varios subgrupos.
- f) Distribución del material a emplear del cual serán responsables los miembros del núcleo básico central, o sea los alumnos-profesores.
- g) El profesor interactúa con los miembros el núcleo básico central y estos a su vez con los demás compañeros.
- h) El profesor sólo proporciona el conocimiento de los resultados al núcleo básico central.

La microenseñanza es un estilo de enseñanza que requiere una participación activa de los alumnos en la preparación, ejecución y evaluación de las tareas. Es un estilo muy apropiado para la formación inicial de profesores, preparadores y entrenadores.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de la microenseñanza en el fútbol.

El técnico elige a tres alumnos (núcleo básico central) con suficiente nivel para enseñar el regate. Les informa sobre los aspectos básicos del regate (superficie de contacto del pie con el balón, clases de regates, cualidades que debe tener el regateador, ventajas que se pretenden con el regate, desventajas que hay en el regate cuando el pase es posible, el jugador está rodeado de adversarios o existe ángulo de tiro, y situaciones en donde el regate se utiliza como elemento táctico) y de los ejercicios que pueden realizarse para su aprendizaje, así como de las organizaciones que pueden usar (hileras, parejas, grupo, etc.). Esta información le es facilitada al núcleo básico central por escrito, con objeto de que pueda ser bien asimilada y pueda servir de guía. Los alumnos del núcleo básico central se dirigen a su grupo de alumnos ejecutantes y llevan a cabo la sesión de aprendizaje. El técnico observa a todos, y da conocimiento de resultados al núcleo básico central acerca de sus actuaciones como técnicos, al final de la sesión.



A modo de ilustración, presentamos un ejercicio para el aprendizaje del regate:

Situamos un jugador frente a la portería, a una distancia de 30 metros. Colocamos tres defensores intercalados entre el jugador y la portería a una distancia entre ellos de 10 metros. El jugador deberá superar al primer adversario con un regate, si lo consigue podrá continuar e intentar desbordar al segundo jugador y si lo logra al tercero. Si consigue regatear a los tres defensores podrá tirar a portería. Los defensores en el momento que

son superados dejan de luchar por el balón, ya que no podrán salir de una zona asignada a cada defensor de unos 5 metros de longitud.

9.4. Estilos de enseñanza que propician la socialización

9.4.1. El método de proyectos

Este estilo permite desarrollar en los alumnos no sólo las capacidades cognitivas o intelectuales, sino también y, sobre todo, las capacidades afectivo-sociales, o sea, posibilita el desarrollo de la autonomía, el autocontrol, la autoestima, la creatividad, la participación, la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, la convivencia, la tolerancia, el respeto a la diferencia, o el trabajo en equipo, etc.; los alumnos asumen una mayor responsabilidad en sus propios aprendizajes ya que el profesor actúa como facilitador, orientador, guía, consejero, animador, etc., y desarrollan y aplican, en proyectos reales, las habilidades y los conocimientos adquiridos en el aula o fuera de ella.

A continuación se presentan los elementos o pasos necesarios para planificar un proyecto como estrategia de aprendizaje.

a) Antes de la planificación de un proyecto

Planificar un proyecto requiere tiempo y organización. Implementar el proyecto puede ser difícil las primeras veces. Por esta razón se sugiere comenzar por proyectos más cortos y conforme se vaya ganado en experiencia se podrán realizar proyectos más amplios.

Veamos los elementos que deben considerarse en la planificación de un proyecto:

1. Alcance del proyecto

- Duración: una semana, un mes, un trimestre, un semestre, etc.
- Complejidad: un tema, múltiples materias o temas.
- Medios: limitados, extensos.
- Alcance: aula, comunidad.
- Apoyo: un profesor, varios profesores y miembros de la comunidad.

2. Nivel de los alumnos

Las habilidades y los conocimientos de los alumnos son dos de los aspectos importantes a tener en cuenta en la implementación de un proyecto. Antes de planificar un proyecto, el profesor debe asegurarse de que los alumnos posean el bagaje necesario para desarrollar el proyecto y verificar igualmente su capacidad de solución de problemas.

b) Durante la realización del proyecto o al término del mismo

Según Delgado (1991:149-150), podemos considerar los siguientes pasos:

1. Información del profesor para explicar el trabajo a realizar (conjunto de actividades) y las metas y objetivos que se esperan que los alumnos logren al finalizar el proyecto, así como los aprendizajes que desea que aprendan. Las metas pueden ser tan amplias como para ser cubiertas en un proyecto semestral o tan específicas que sólo cubran un solo tema o unidad.
2. La actuación del profesor consiste en:
 - Ofrecer información suplementaria, si es necesaria.
 - Conocer el trabajo de los grupos.
 - Orientar al grupo en su trabajo
 - Extraer conclusiones y elaborar una memoria del proyecto.
3. El grupo trabaja de forma independiente y elige sus normas reglas de actuación.

Deberá elegir como mínimo un jefe de grupo.

4. Se establecen reuniones periódicas para analizar el trabajo teórico realizado (en su caso).
5. La evaluación se hará de forma grupal, siendo los alumnos los responsables de establecer la forma de evaluar.
6. El grupo podrá hacer propuestas de actividades que serán analizadas y discutidas en los subgrupos, existiendo como única restricción el hecho de que las actividades deberán estar relacionadas con la actividad física o con los temas colaterales de interés social.

El método de proyectos implica a todos los integrantes del grupo actuando en un mismo proyecto y tiene como principal objetivo fomentar la socialización. Esto lo diferencia de otros estilos de enseñanza que utilizan el trabajo en grupos pero no considera como objetivo prioritario el desarrollo de la socialización. Este estilo proporciona gran autonomía al alumno, sobre todo si se le encomiendan ciertas decisiones sobre sus actuaciones. Pero siempre teniendo en cuenta la idea de trabajo común para todo el grupo. Es apropiado para representaciones escénicas, trabajos de expresión corporal, montaje de coreografías, salidas al medio natural, etc.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de la microenseñanza en una actividad que se puede realizar en el medio natural y nos sirve para conocer la naturaleza, aprender a respetar nuestro entorno, convivir con los compañeros, hacer nuevos amigos o visitar lugares desconocidos, y potenciar una vida posterior saludable de vivencia integral del deporte y la actividad física (senderismo y acampada).

El profesor decide encomendar la realización y la organización de la actividad de senderismo y acampada al grupo de trabajo. Los alumnos se reparten las tareas. Se forma el subgrupo encargado de establecer una ruta que combine aspectos deportivos y turísticos y de guiar al grupo, el de organizar el espacio de la acampada, y el de preparar los juegos y actividades físico-deportivas de animación. El profesor presta ayuda e información en todas las fases del proyecto (en la organización y en la realización).

9.4.2. Grupos puzzle

Es un estilo centrado en el trabajo cooperativo que posibilita la creación de situaciones apropiadas para la construcción de aprendizajes que integren conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, permite que todos y cada uno de los alumnos, con independencia de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etc., favorece la interacción y comunicación entre los miembros del grupo, promueve la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite el desarrollo de actitudes positivas hacia los compañeros, fomenta el sentido de pertenencia al grupo y facilita la integración de los alumnos en su clase, los procesos de socialización y la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones o contextos de aprendizaje. Requiere tener en cuenta los siguientes aspectos:



- El alumnado se divide en subgrupos.
- La tarea que se asigna a cada subgrupo se divide en tantas partes como personas integran los subgrupos de forma que el profesor entrega una parte diferente de la tarea a cada componente del subgrupo, esta persona se responsabiliza de entenderla y aprenderla.
- Formación de una "comisión de expertos", es decir, todos los alumnos de los distintos subgrupos a los cuales se les ha asignado la misma parte de la tarea se reúnen para intercambiar sus impresiones sobre la misma, aclarar las posibles dudas respecto a la forma de realizarla y ayudarse mutuamente.
- Vuelta de los alumnos que conforman la "comisión de expertos" a sus respectivos subgrupos para enseñar a sus compañeros la parte de la tarea que ellos dominan.
- El profesor puede comprobar si el trabajo en los distintos grupos ha sido el adecuado llamando a cualquier alumno y preguntándole por cualquiera de las partes, no únicamente la suya, que ya tendría que dominar.
- Cada alumno de un subgrupo depende necesariamente de sus compañeros en tanto y en cuanto no dispone de la información necesaria para completar la tarea. Por tanto, es imprescindible la cooperación entre los alumnos.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de los grupos puzzle en el campo de la actividad física y el deporte: El trabajo de la condición física.

El técnico divide al grupo de dieciséis alumnos en cuatro subgrupos de cuatro componentes cada uno. Al primer subgrupo le da formación sobre uno de los métodos más utilizados para el entrenamiento de la fuerza (sesión de ejercicios gimnásticos); al segundo, sobre un método de entrenamiento para mejorar la velocidad de reacción (método de acción repetida con variación del estímulo); al tercero, sobre uno de los métodos para trabajar la resistencia (fartlek); al cuarto, sobre un sistema de trabajo para la mejora de la flexibilidad (sistema dinámico). En el segundo momento, rehace la formación de los subgrupos contemplando que en cada uno haya cuatro alumnos con formaciones en métodos o sistema distintos; de esta forma, cada alumno especialista enseña ahora al resto de compañeros.

9.4.3. Los equipos de trabajo

Es otro estilo que favorece la socialización, si bien en menor grado que los estilos expuestos anteriormente (método de proyectos, grupos puzzle), ya que centra la atención en aspectos del trabajo de los equipos tales como la actitud positiva y constructiva, la empatía, la integración, la equidad, la participación y la cooperación, y no en aspectos del trabajo realizado por el grupo como tal. Es muy empleado en las actividades físicas y deportivas colectivas, puesto que tiene una gran carga competitiva –lo que está muy presente en este campo-. La información inicial es la misma para todo el grupo, pero desde el principio se encuentra dividido en equipos de trabajo (subgrupos), que según el ámbito en el que nos encontremos podremos organizar por intereses, aptitudes o habilidades. Cada equipo realiza una serie de tareas y actividades que impliquen una gran colaboración entre los miembros que lo integran. Es muy adecuado para el aprendizaje de actividades físicas y deportivas.

El conocimiento de resultados debe tener como objetivo la cooperación resultante entre los componentes de cada equipo. Según las intenciones del técnico, se puede proceder a comparar los resultados logrados por cada equipo de trabajo. Cada equipo puede establecer y proponer actividades, así como escoger sus representantes y organizarse para llevar a cabo el trabajo. El técnico puede dar instrucciones, fundamentalmente sobre el empleo de los espacios e instalaciones, de forma que todos los equipos puedan tener acceso equitativo a los mismos.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación de los equipos de trabajo en el fútbol.

El técnico está enseñando táctica. Ha informado al grupo sobre las acciones tácticas en ataque (desmarques, contraataques, espacios libres, ayudas permanentes, paredes, temporalizaciones, control del juego, ritmo del juego, cambios de ritmo, cambios de orientación, velocidad en el juego, progresión en el juego) y en defensa (marcajes, coberturas, permutas, repliegues, temporalizaciones, pressing). A continuación, divide al grupo en equipos de trabajo que deben diseñar un sistema de ataque o de defensa para poner en práctica principios ofensivos (desmarques, contraataques, etc.) o defensivos (marcajes, coberturas, etc.). Para ello dispondrán de varios minutos transcurridos los cuales expondrán su sistema de juego ante los demás.

9.5. Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje

9.5.1. El descubrimiento guiado

Es un estilo que se caracteriza porque establece una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo. Cada pregunta del profesor provoca una única respuesta correcta descubierta por el alumno. El efecto acumulativo de esta secuencia –proceso convergente– lleva al alumno a descubrir el concepto, principio, o idea perseguidos (Mosston y Ashworth, 1993:199).

El descubrimiento guiado, consiste en lo siguiente:

- Determinar el contenido específico que los alumnos deberán aprender.
- Establecer una secuencia de los pasos que debe seguir el aprendizaje propuesto, de modo que conduzcan a la solución final del problema que se plantee en la tarea.
- Proporcionar a los alumnos pistas acerca de la posible solución del problema, mediante preguntas que deben ser cuidadosamente preparadas, de forma que sugieran el mínimo número de respuestas posibles, para no dispersar la búsqueda de los alumnos.
- Basar cada paso en la respuesta previa dada en el paso anterior.
- Evaluar de manera inmediata, a medida que el alumno va dando las respuestas intermedias y la solución final.

Los aspectos relacionados con la toma de decisiones por parte del profesor o del alumno en el proceso del descubrimiento guiado pueden verse en el siguiente cuadro (I):

Rol del maestro	Rol del alumno
DECISIONES PREVIAS A LA CLASE	
Determina el tema específico que ha de ser enseñado	No participa
Fija la secuencia de etapas	No participa
Basa cada paso en la respuesta dada en el paso anterior	No participa
Reduce las respuestas diferentes	No participa
Presenta los problemas a los alumnos de forma colectiva o individual	Selecciona, algunas veces, el orden de los problemas a resolver
DECISIONES SOBRE LA EJECUCIÓN	
Dirige la secuencia de los pasos	No participa
Determina la dimensión de cada paso	Según el número y tipo de respuestas dadas
Controla la interrelación de los pasos	Según el número y tipo de respuestas dadas
Marca la velocidad de la secuencia	Según el número y tipo de respuestas dadas
DECISIONES SOBRE LA EVALUACIÓN	
La fase de evaluación es privativa de este estilo. La evaluación se ajusta a cada paso del proceso, esto permite evaluar con seguridad el grado de aprendizaje y rendimiento. También decir que la evaluación total siempre será necesaria para la culminación del proceso y el cumplimiento de los objetivos	

FUENTE: Martínez, E. (2003): "Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado". *Lecturas: EF y Deportes*. Revista Digital/www.efdeportes.com

Este estilo es adecuado para que el alumno descubra determinados conceptos básicos sobre el cuerpo y el movimiento, así como principios generales que puedan aplicarse a situaciones motrices.

Ejemplo: en la práctica, el alumno descubre que aprender el cambio de dirección en baloncesto, le puede ser útil para desmarcarse o realizar fintas durante el juego.

A continuación presentamos un ejemplo de la aplicación del estilo del descubrimiento guiado en el fútbol, extraído de la obra de Mosston y Ashworth, *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*, editada en Barcelona en el año 1993. Página 207.

Contenido: Fútbol
Objetivo específico: Descubrir el uso del golpeo con la punta del pie en pases largos y altos.
Pregunta 1: <<¿Qué tipo de golpeo es necesario si quieres pasar la pelota a un jugador que está lejos de ti?>>
Respuesta anticipada: <<¡Un pase largo!>> (respuesta: <<¡Correcto!>>)
Pregunta 2: <<Imagina que hay un jugador del equipo contrario entre tú y tu compañero. ¿Cómo puedes pasar la pelota a tu compañero de un modo seguro?>>
Respuesta anticipada: <<¡Golpeando el balón para que vuele alto!>> (<<¡Correcto!>>)
Pregunta 3: <<¿Dónde se debería aplicar la fuerza para elevar el balón del suelo?>>
Respuesta anticipada: <<¡Tan abajo como sea posible!>> (<<¡Sí!>>)
Pregunta 4: <<¿Cuál es la parte del pie que puede llegar a la zona más baja del balón cuando corres?>>
Respuesta anticipada: <<La puntera>> (¡Muy bien, probémoslo!)

9.5.2. *Resolución de problemas motores*

Este estilo se caracteriza porque es el alumno quien debe buscar por sí mismo, de acuerdo con su total arbitrio, la solución al problema planteado por el profesor. Es muy apropiado para la enseñanza de los juegos y deportes colectivos, sobre todo en aspectos relacionados con la táctica y la estrategia (articulan procesos cognitivos y motrices), las áreas de la Educación Física de Base (el cuerpo: imagen y percepción; el cuerpo: habilidades y destrezas) y los contenidos de la Expresión Corporal (expresión y comunicación corporal).

En el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje de estrategias de resolución de problemas motores hay que tener en cuenta:

- a) La búsqueda de alternativas para la resolución de problemas motrices, estimulando así la creatividad del alumno.
- b) Realizar una buena selección de problemas a resolver de tal forma que sean relevantes para la materia, la preparación y experiencia del grupo y la preparación y experiencia del alumno.
- c) Los problemas planteados deben adecuarse a las características psicoevolutivas de los alumnos, despertar su interés y motivación, posibilitar la aplicación de sus conocimientos previos ya adquiridos para resolverlos y ser significativos.
- d) El propósito de resolver problemas no es la repetición de respuestas conocidas de antemano, por ello la solución nunca debe ser conocida por los alumnos.
- e) Se presenta el problema a los alumnos de forma verbal o escrita, a continuación viene una fase práctica individual en la que el alumno actúa según su ritmo, capacidad.
- f) Dedicar un tiempo para aclarar la naturaleza del problema por medio de las preguntas de los alumnos y para leer en el caso de que el profesor haya presentado el problema por escrito.
- g) Dejar un tiempo al alumno para que reflexione sobre el problema y tome decisiones, es decir, dé el primer paso en la respuesta motriz.
- h) Animar a los alumnos que se muestran recelosos, empleando frases estimulantes como "bien, tu solución resolvió el problema" o "es un buen tiro", y reforzar las respuestas positivas de los mismos. Nunca ha de emitirse una crítica negativa, sobre todo, al principio o con alumnos que, ante una situación problemática, no están acostumbrados a encontrar por sí mismos la solución (alumnos muy dependientes del profesor).
- i) Es fundamental que el alumno evalúe las soluciones descubiertas para verificar por sí mismo su validez. Únicamente en el caso de algunas actividades en las que el alumno no pueda constatar por sí solo si su respuesta es una de las posibles soluciones al problema, la verificación de la solución puede realizarse con la ayuda del profesor.

Es un estilo de enseñanza en el que las interrelaciones sociales sólo ocupan un lugar importante cuando la información inicial del profesor se transforma en un problema que los alumnos deben resolver trabajando de forma colectiva, dicho problema debe suscitar en los alumnos una necesidad de búsqueda para encontrar la solución al problema planteado.

A continuación presentamos algunos ejemplos en los que se plantea una situación problema para que los alumnos encuentren una solución.

Situación 1

¿Cómo pueden transportar 6 balones de un lugar a otro? Los alumnos deben formar grupos de 4 alumnos, cada grupo dispone de 6 balones y 8 cuerdas, al transportar los balones deben emplear los materiales y participar todos los componentes del grupo a la vez, no está permitido llevarlos con las manos ni con los pies.

Situación 2

¿De qué manera pueden jugar baloncesto, empleando dos balones a la vez? Los alumnos deben formar grupos de 6 alumnos, cada grupo formula su propuesta y la pone en práctica, se pueden cambiar las reglas para adecuar el juego.

Situación 3

El técnico propone a sus alumnos principiantes de fútbol de cuántas formas puede golpear o tocarse el balón para lanzar el balón directamente a la portería; éste tiene que franquear una barrera del equipo rival situada a 9.15 metros. Estos reflexionan y practican distintos golpes para superar la barrera e intentar conseguir gol (puntera, interior, exterior, empeine, etc.); elegidos algunos de ellos pasan a comprobarlo haciendo una demostración ante el técnico, aportando así varias soluciones al problema propuesto.

9.6. Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad

9.6.1. La sinéctica corporal

Es uno de los estilos que se emplea para fomentar la creatividad de los alumnos. La creatividad se puede definir como la capacidad de generar ideas, conceptos, nociones, esquemas o respuestas nuevas e inhabituales para afrontar una situación o un problema y alcanzar metas específicas empleando los conocimientos adquiridos mediante la educación y/o formación a través de la experiencia de aprendizaje y desarrollando al máximo el potencial creativo. Supone estudio y reflexión, y también acción.

Taylor (citado por López, 1995:20) establece cinco niveles jerárquicos de creatividad, que van desde el más elemental que es aquel que no requiere conocimientos o habilidades especiales (nivel de creatividad expresiva), hasta el nivel de creatividad emergente, en el que se ponen en práctica el dominio especializado de algún campo de conocimiento.

1. Nivel de creatividad expresiva. Se apoya en una actividad espontánea y libre. No requiere aptitudes especiales. Un ejemplo serían los dibujos infantiles o la improvisación de un relato. Es fácil de estimular en un contexto escolar a través de actividades como conversación y discusión libres, composiciones, manualizaciones con tema libre, danza libre, dramatizaciones, etc.

2. Nivel de creatividad técnica. Es aquel en el que, como consecuencia de la satisfacción obtenida en el nivel de creatividad expresiva, se incorporan ciertas prácticas (informaciones, técnicas, etc.) para así poder expresarse mejor y lograr una mejor comunicación.

En los centros educativos se aplica mediante composiciones, trabajos con tema dado y del cual debe realizar una exposición original por su contenido o por su modalidad.

3. Nivel de creatividad inventiva. Se caracteriza por el logro de hallazgos, inventos y descubrimientos gracias al desarrollo de relaciones novedosas, que evidencias gran flexibilidad y provocan sorpresa. Es un nivel propio de la ciencia y el arte.

Han alcanzado este nivel:

- a) Inventores en el campo de la ciencia y de la técnica (Einstein, Edison).
- b) Descubridores, exploradores y conquistadores (Colón, Livingstone, Balboa).
- c) Pintores, escultores (Goya, Miguel Ángel).
- d) Poetas (Virgilio).

En el aula y fuera de ella el cultivo de la creatividad inventiva irá encaminado a potenciar la capacidad creadora y a liberar la creatividad.

¿Cómo? Guiándole en la búsqueda de lo importante, lo significativo, lo novedoso:

- a) En actividades escolares apropiadas (lecturas históricas, trabajos en equipo, redescubrimiento).
- b) En el medio ambiente: prensa, radio, televisión, internet, acontecimientos informales.

4. Nivel de creatividad innovadora. Capacidad de distanciarse de las ideas establecidas, formulando nuevos enfoques alternativos. Alto grado de originalidad. Incluye una comprensión profunda de los principios fundamentales de la problemática en cuestión, ya sea en la cultura o en las ciencias. Únicamente tras la comprensión de esos principios se puede llegar a cambios importantes que la innovación conlleva. Es lo que suponen, por ejemplo, Adler y Jung en la psicología o un Feininger en el cubismo, que alcanzan ese nivel. Los productos de su creatividad no se miden por la realidad ni por el mundo experimental del sujeto, sino por otros campos de la cultura. Por ejemplo, por el impacto en un determinado campo, cuanto más amplio es, mayor es la aportación creativa.

5. Nivel de creatividad emergente. Es el nivel más alto que se alcanza en creatividad. Supone una predisposición para la actuación creadora. Ejemplos de este calibre serían Giotto y Picasso en pintura, Edison en química, física y mecánica, Freud en psicología, Einstein en física y Wright en arquitectura.

Una de las formas de desarrollar la creatividad es una técnica conocida por el nombre de sinéctica. Esta palabra da nombre a un método creativo de resolución de problemas, creado por William J. J. Gordon (1961) y perfeccionada posteriormente por George M. Prince (1970). William J. J. Gordon recomienda el uso de analogías remotas en la solución de problemas. Acuñó la palabra sinéctica para referirse a la unión de distintos elementos no relacionados entre sí y aparentemente irrelevantes, pudiendo apuntar ya sea a una organización, a un conjunto de métodos para generar ideas creativas; ya sea a una estrategia para la solución de problemas en grupo y, sobre todo, a una actitud mental flexible, mediante el empleo y puesta en funcionamiento de diferentes analogías, de las que podemos señalar: Analogía personal (identificación con el objeto o asunto que se toma en consideración); Analogía directa (pensar en instancias en las que existan modos de operación, función o movimiento comparables a los que nos interesan); Analogía simbólica (busca una imagen visual o metafórica que libere la mente del pensamiento literal); Analogía fantástica (mecanismo psicológico que desata nuestros deseos y motivaciones inconscientes). El rol de la persona que facilita la realización de la técnica es muy importante para evitar que se tomen soluciones precipitadas, o que se cierre el problema de forma irreflexiva, creando, al mismo tiempo, un clima lúdico que haga posible el empleo de recursos creativos del grupo y de cada uno de sus componentes. El profesor debe proponer la comparación entre un tema que estén tratando y un sistema relacional totalmente diferente, por ejemplo: la comparación entre los fenómenos revolucionarios y una tormenta marítima; de esta forma se identificarán los elementos de una revolución mediante el simbolismo con los sucesos de la tormenta, y viceversa.

Es una técnica compleja y requiere de tiempo para su preparación, pero, a nuestro juicio, es muy útil para la integración interdisciplinar del conocimiento.

La sinéctica corporal es un estilo que intenta fomentar la creatividad a través de los gestos corporales y los movimientos. Las analogías se vehiculan a través de los movimientos, gestos, actitudes, etc. –lenguaje corporal-. En el campo de la actividad física y el deporte este estilo está representado en las actividades de expresión corporal, mimo, pantomima, juego dramático, teatro, representaciones, danza, baile, cuentos motores, gimnasia rítmica, gimnasia artística, etc. Son aquellas actividades que permiten a los alumnos expresar libremente toda una serie de sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos, etc. mediante el cuerpo. A través del gesto, de la mirada, de la voz, del baile, etc., podemos comunicarnos y transmitir sensaciones como: alegría, amor, miedo, tristeza, ira, etc. Se trata de movimientos y actitudes corporales, que expresan sin palabras lo que sucede en nuestro cuerpo.

Los dos elementos primarios de la expresión corporal son la emisión de signos y mensajes verbales o no verbales y la comunicación, siempre que esos signos y mensajes sean recibidos, comprendidos y sentidos por otro u otros.

En el ámbito deportivo hay dos actividades en las que es muy notable la influencia de la expresión corporal: la gimnasia rítmica y la gimnasia artística, esta última en la especialidad de suelo.

El protagonismo de los alumnos es esencial en este estilo, por lo que el rol del técnico es el de ofrecer una información inicial de tipo global y abierta, proponiendo actividades que los alumnos puedan desarrollar de forma individual, en subgrupos de cinco a siete alumnos o en grupo.

El objetivo fundamental que se persigue es potenciar la creatividad. Por ello el conocimiento de resultados debe tener un sentido reforzador ante las actuaciones de los alumnos, por lo que deben ser libres e independientes, y desarrollarse en un ambiente agradable y alejado de interrupciones que puedan coartar el ejercicio de la espontaneidad. El técnico debe dinamizar con sus intervenciones las actuaciones de los alumnos. Durante la práctica de este estilo de enseñanza, los alumnos realizan acciones basadas en diversas formas de analogía entre personas, entre objetos o entre ideas, de forma individual o grupal.

La sinéctica es tanto un estilo de enseñanza como un área de trabajo, o si se quiere, un modo de tratar los contenidos de representación y la espontaneidad corporal. Podemos convenir en que es un estilo muy específico para abordar los contenidos del área de la expresión corporal.

9.6.2. Tormenta de ideas motrices

La tormenta de ideas o *brainstorming* es una técnica de trabajo grupal cuya finalidad es inventar objetos nuevos, buscar nuevas aplicaciones a los ya existentes o mejorarlos, hallar nuevas ideas, resolver problemas, etc. Esta técnica se emplea para incrementar, mediante el ejercicio, el potencial creativo de las personas para la resolución de problemas. Consiste en centrar la atención sobre un objeto o situación y aportar ideas, sin ningún tipo de inhibición ni crítica racional, con gran rapidez y sin preocuparse de su aplicación. No importa la calidad, sino la cantidad (cuantas más ideas se sugieren, mejores resultados se conseguirán), ya que la creatividad de unos estimula a otros. Para que sea útil, el grupo no debe ser muy numeroso. El proceso termina con el análisis de las producciones del grupo, reteniendo las ideas que se consideren útiles en función de los objetivos previamente establecidos.

La tormenta de ideas se aplica en el ámbito educativo para favorecer la espontaneidad, mantener canales de expresión abiertos, resolver problemas de forma creativa y liberar tensiones.

El estilo de enseñanza tormenta de ideas motrices está basado en la aplicación de la técnica *brainstorming* al campo de las actividades físicas.

El profesor presenta una situación o problema motriz a resolver. Los alumnos exponen rápida y espontáneamente todas las soluciones o ideas que se les ocurra (no se permite durante el desarrollo ningún tipo de crítica), se anotan en la pizarra. El ambiente es agradable y se admiten proposiciones o ideas jocosas o de difícil aplicación. A

continuación, se analizan, discuten y evalúan cada una de ellas. Por último, se ponen en práctica en práctica las propuestas que sean realizables.

Seguidamente, presentamos un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza tormenta de ideas motrices.

El técnico quiere conseguir que los alumnos inventen un juego con determinados materiales e instalaciones. En el gimnasio, presenta al grupo dos balones de fútbol y una red de tenis; a continuación pregunta qué juegos pueden inventar con este material. Los alumnos comienzan a dar ideas, se anotan todos los juegos de pareja, de trío, de equipos, con las manos, con los pies, con diverso número de toques, etc. Posteriormente se procede a llevar a la práctica aquellas propuestas que han parecido factibles.

El siguiente cuadro (II) ofrece una visión general de los estilos de enseñanza expuestos en este libro.

ESTILO	OBJETIVO	INS. DIR*	C. R.	ORGANIZACIÓN	TÉCNICA	ÁMBITO
Mando directo	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Masivo	Rígida	I. D.	Competitivo
Modificación del mando directo	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Masivo	Rígida o menos rígida	I. D.	Competitivo
Asignación de tareas	Rendimiento	Cerrada Idéntica	Concurrente Final Retardado	Rígida o menos rígida	I. D.	Competitivo Educativo Recreativo
Proyectos	Socialización	Idéntica	Concurrente	Un grupo	Búsqueda	Educativo
Puzzle	Socialización	Distinta para los grupos de expertos	Retardado	Subgrupos de expertos y de trabajo	I. D.	Educativo
Equipos de trabajo	Socialización	Distinta o Idéntica	Retardado Sobre la cooperación	Subgrupos de trabajo	Búsqueda	Educativo
Individualizado por grupos	Individualizar	Distinta para los grupos	Distinto para cada grupo	Subgrupos de trabajo	I. D.	Competitivo Educativo
Enseñanza modular	Individualizar	Distinta para los grupos	Distinto para cada grupo	Dos grupos	I. D. o Búsqueda	Competitivo Educativo
Programas individuales	Individualizar	Adaptada al individuo	Feedback propio y el de las hojas	Un individuo	I. D. ó Búsqueda	Competitivo Educativo
Enseñanza programada	Individualizar	Adaptada al individuo	Refuerzos positivos	Un individuo	I. D.	Competitivo Educativo
Enseñanza recíproca	Participación	Observador ejecutante	Hacia el observador	Parejas	I. D.	Competitivo Educativo Recreativo
Grupos reducidos	Participación	Observador ejecutante	Hacia los observadores	Pequeños subgrupos	I. D.	Educativo Recreativo
Microenseñanza	Participación	Al núcleo básico central	Hacia el núcleo b. c.	Subgrupos grandes	I. D.	Educativo Recreativo
Sinéctica corporal	Creatividad	Global y abierta	Reforzador Concurrente	Grupo	Búsqueda	Educativo Recreativo

Tormenta de ideas	Creatividad	Mera presentación	Reforzador Concurrente	Grupo	Búsqueda	Educativo Recreativo
Resolución de problemas	Cognitivo	Planteamiento del problema	Reforzador Final Retardado	Individual Subgrupos Grupo	Búsqueda	Educativo
Descubrimiento guiado	Cognitivo	Planteamiento con pistas	Reforzador Concurrente	Individual Subgrupos Grupo	Búsqueda	Educativo

(*) Instrucción directa

(C. R.): Conocimientos de resultados

(b.s.): Básico central

FUENTE: Gil, P. A. (2001): Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas. Pág. 179.

CONCLUSIONES

Los técnicos y profesionales de la actividad física y el deporte que imparten cursos en las escuelas de entrenadores, deben centrar sus exposiciones no sólo en la explicación de temas relacionados con aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios, físicos y psicológicos del deporte, sino también en temas referidos a los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El deporte debe emplearse como un instrumento para proporcionar a los niños y jóvenes una educación integral. El entrenador, el profesor, el educador, debe huir de planteamientos elitistas donde sólo los mejores tienen cabida en el deporte y emplearlo como medio de recreación o esparcimiento, de perfeccionamiento de los movimientos humanos, a la vez que como medio de desarrollo personal y de aprendizaje social. Este tratamiento necesariamente educativo del deporte en estas edades no debe ir en contra de un proceso de enseñanza y aprendizaje correcto donde todos los jugadores vayan mejorando en la medida de sus posibilidades.

El entrenador ha de intentar facilitar el aprendizaje de sus jugadores, independientemente del nivel que éstos tengan. En realidad, el entrenador, más que enseñar lo que debe hacer es ayudar a que el alumno aprenda por sí mismo.

El empleo de una metodología que se adapte a las características evolutivas de los chicos y chicas facilita el aprendizaje de los deportes.

El entrenador favorece el aprendizaje y la formación integral, proporcionando experiencias formativas en ambientes agradables. El papel que desempeña en las tareas de formación de los niños y jóvenes es parecido al de un profesor, educador o pedagogo.

El profesor, utilizando diferentes estrategias metodológicas, debe potenciar las capacidades del alumno en todos los ámbitos de desarrollo (físico, social, emocional e intelectual).

El profesor debe potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices de los alumnos mediante la realización de actividades o tareas motrices que promuevan su formación integral.

El profesor debe emplear distintos estilos de enseñanza y sus combinaciones, de acuerdo a las características de los alumnos, el entorno, el contenido, la actividad y los materiales.

El profesor debe emplear un determinado estilo de enseñanza en función de una serie de variables como los objetivos, las tareas motrices o las características de los alumnos.

En la relación enseñanza-aprendizaje no se puede considerar que un estilo sea mejor que otro, ya que ninguno nos asegura la consecución de todos los objetivos que queremos alcanzar mediante la realización de actividades físicas y deportivas individuales y colectivas.

ACTIVIDADES

1. *¿Cómo definió la didáctica Comenius en su obra Didáctica Magna?*
 2. *¿Qué es la didáctica para Wilman?*
 3. *Cite cuatro calificativos que predominan en las definiciones de didáctica de autores como Titone, Stöker, Fernández Huerta, Ferrández, Gimeno, Pérez o Plà.*
 4. *Enumere dos de las ciencias pedagógicas con las que esté muy vinculada la didáctica.*
 5. *Proporcione una definición de didáctica.*
 6. *¿Qué elementos interactúan en el acto didáctico?*
 7. *¿Qué estudia la didáctica especial?*
 8. *Proporcione una definición de metodología.*
 9. *Proporcione una definición de método.*
 10. *Cite cuatro métodos de enseñanza que se utilizan en el deporte.*
 11. *¿Cuáles son las características principales del método deductivo?*
 12. *¿Cuáles son las características principales del método inductivo?*
 13. *¿Cuáles son las características principales del método global?*
 14. *¿Cuáles son las características principales del método analítico?*
 15. *¿Cuáles son las características principales del método mixto?*
 16. *Explique la diferencia entre enseñanza masiva y enseñanza individualizada.*
 17. *¿Qué características tienen las metodologías centradas en el entrenador?*
 18. *¿Qué características tienen las metodologías centradas en los deportistas?*
 19. *¿Cómo repercute la actuación del entrenador en los jugadores?*
 20. *¿A qué edad quedan definidas las orientaciones motivacionales?*
 21. *Cite diez variables que se pueden predecir o relacionar con la orientación, implicación o clima implicante a la tarea del entrenador.*
 22. *¿Qué es preciso para lograr un clima adecuado en los entrenamientos?*
 23. *Cite tres estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con el establecimiento de objetivos.*
-

-
24. *Cite cuatro estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con las tareas y ejercicios a realizar.*
 25. *Cite tres estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con la autoridad.*
 26. *Cite tres estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con el reconocimiento, premios y sanciones.*
 27. *Cite tres estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con la corrección y feedback.*
 28. *Cite dos estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con el agrupamiento de las personas.*
 29. *Cite dos estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con la evaluación.*
 30. *Cite tres estrategias para lograr un clima orientado a la tarea relacionadas con el tiempo.*
 31. *Defina el término "estilo de enseñanza".*
 32. *Según Delgado (1991), ¿qué es el estilo de enseñanza?*
 33. *¿La docencia comienza y termina en el "aula"?*
 34. *¿Qué es necesario para mejorar la enseñanza y los aprendizajes?*
 35. *¿Qué elementos debe considerar un estilo de enseñanza?*
 36. *Según Sicilia, ¿qué es el estilo de enseñanza?*
 37. *¿Cómo definen Sicilia y Delgado (2002) el término "estilo de enseñanza"?*
 38. *Defina Vd., con palabras propias, el término "estilo de enseñanza".*
 39. *Cite cinco autores que dedican parte de su obra a realizar una conceptualización o reconceptualización sobre los estilos de enseñanza y proponer una clasificación de los mismos en función de las finalidades o los objetivos que los profesores se proponen alcanzar con los alumnos.*
 40. *¿En qué obra introduce Mosston su espectro inicial de estilos de enseñanza?*
 41. *¿En función de qué criterio son ordenados los estilos de enseñanza propuestos por Mosston en 1966?*
 42. *¿En qué se fundamentan los estilos de enseñanza propuestos por Mosston y Ashworth (1986)?*
 43. *¿Cuántos estilos de enseñanza contempla el espectro propuesto por Mosston y Ashworth (1986)?*
-

-
44. *¿Cuántos estilos de enseñanza contempla la propuesta de estilos de enseñanza planteada por Delgado (1991)?*
 45. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza tradicionales?*
 46. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza que fomentan la individualización?*
 47. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza que posibilitan la participación?*
 48. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza que favorecen la socialización?*
 49. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno?*
 50. *¿Qué rasgos definen a los estilos de enseñanza que promueven la creatividad?*
 51. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza mando directo?*
 52. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza mando directo en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 53. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza modificación del mando directo?*
 54. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza modificación del mando directo en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 55. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza asignación de tareas?*
 56. *Estación única-tarea única es una forma de organizar el estilo de enseñanza denominado asignación de tareas, ¿en qué consiste? Ponga un ejemplo.*
 57. *Estación única-tareas múltiples es una forma de organizar el estilo de enseñanza denominado asignación de tareas, ¿en qué consiste? Ponga un ejemplo.*
 58. *Estaciones múltiples-tarea única es una forma de organizar el estilo de enseñanza denominado asignación de tareas, ¿en qué consiste? Ponga un ejemplo.*
 59. *Estaciones múltiples-tareas múltiples es una forma de organizar el estilo de enseñanza denominado asignación de tareas, ¿en qué consiste? Ponga un ejemplo.*
 60. *¿En qué niveles de organización se puede aplicar el estilo denominado asignación de tareas?*
 61. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza trabajo individualizado por grupos?*
 62. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza trabajo individualizado por grupos en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
-

-
63. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como enseñanza modular?*
 64. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza denominado enseñanza modular en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 65. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como programas individuales?*
 66. *¿Cuáles son las características principales del programa denominado lista de control de las tareas para un programa individual?*
 67. *Ponga un ejemplo de aplicación del programa denominado lista de control de las tareas para un programa individual en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 68. *¿Cuáles son las características principales del programa denominado programa individual cuantitativo?*
 69. *Ponga un ejemplo de aplicación del programa denominado programa individual cuantitativo en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 70. *¿Cuáles son las características principales del programa denominado programa individual cualitativo?*
 71. *Ponga un ejemplo de aplicación del programa denominado programa individual cualitativo en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 72. *¿Cuáles son las características principales del programa denominado programa individual mixto?*
 73. *Ponga un ejemplo de aplicación del programa denominado programa individual mixto en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 74. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como enseñanza programada?*
 75. *¿Cuáles son las características principales de la enseñanza asistida por ordenador?*
 76. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como enseñanza programada en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 77. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como enseñanza recíproca?*
 78. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como enseñanza recíproca en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 79. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como microenseñanza?*
-

-
80. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como microenseñanza en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 81. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como método de proyectos?*
 82. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como método de proyectos en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 83. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como grupos puzle?*
 84. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como grupos puzle en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 85. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como equipos de trabajo?*
 86. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como equipos de trabajo en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 87. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como descubrimiento guiado?*
 88. *¿En qué consiste el descubrimiento guiado?*
 89. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como descubrimiento guiado en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 90. *¿Cuáles son las características principales del estilo de enseñanza conocido como resolución de problemas motores?*
 91. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como resolución de problemas motores en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 92. *¿Qué es la sinéctica corporal?*
 93. *Cite los cinco niveles jerárquicos de creatividad que establece Taylor.*
 94. *¿En qué consiste la tormenta de ideas o brainstorming?*
 95. *¿En qué está basado el estilo de enseñanza denominado tormenta de ideas motrices?*
 96. *Ponga un ejemplo de aplicación del estilo de enseñanza conocido como tormenta de ideas motrices en el campo de las actividades físicas y deportivas.*
 97. *¿Qué estrategias metodológicas debe emplear el profesor para potenciar las capacidades de los alumnos en todos los ámbitos del desarrollo (físico, social, emocional e intelectual)?*
-

98. *¿Cómo puede potenciar el profesor el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices de los alumnos?*
 99. *¿Qué variables debe tener en cuenta el profesor a la hora de elegir un determinado estilo de enseñanza?*
 100. *En la relación enseñanza-aprendizaje no se puede considerar que un estilo sea mejor que otro, ¿por qué?*
-

BIBLIOGRAFÍA

Brüggemann, D. (2001): ***Fútbol: entrenamiento para niños y jóvenes***. Barcelona. Paidotribo.

Castejón, F. J. (1997): ***Manual del maestro especialista en Educación Física***. Madrid. Pila Teleña.

Cervelló, E. M. (1996): ***La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro***. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Contreras, O. R. (1998): ***Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista***. Barcelona. INDE.

Delgado, M.; Gutiérrez, A. y Castillo, M. (2004): ***Entrenamiento físico-deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta***. Barcelona. Paidotribo.

Delgado, M. A. (1991): ***Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza***. Granada. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.

Diccionario de biografías (2003): Barcelona. Océano.

Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J. E. y Galán, J. I. (1997): ***Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica***. Madrid. Pirámide.

Gallardo, P. y Rodríguez, A. (2004): ***La actividad física como fuente de salud y calidad de vida***. Sevilla. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

García C. (2001): ***Escuela de fútbol: del aprendizaje a la alta competición***. Madrid. Ediciones Tutor.

García, T. (2004): "Estrategias metodológicas para la creación de un clima motivacional adecuado en deportes de equipo". *www.efdeportes.com*. Revista digital. Buenos Aires. Año 10. N° 79. Diciembre de 2004.

Gil, P. A. (2001): ***Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas. Manual para la enseñanza y animación deportiva***. Cádiz. Fundación VIPREN.

Giménez, F. J. (2003): ***La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto***. Sevilla. Wanceulen.

Gordon, Willian J. J. (1961): ***Synectics the development of creative capacity***. New York, Estados Unidos. Harper.

Hernández, J. L. (1999): ***Didáctica de la Educación Física I. Proyecto Docente***. Universidad Autónoma de Madrid.

Ibáñez, S. J. y Medina, J. (1999): **‘Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física’**. *Apunts: Educación Física*, 56, 39-45.

López, R. (1995): **Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad**. Santiago de Chile. Universidad Central. Escuela de Ciencias de la Educación.

Martínez, E. (2003): **“Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado”**. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital/www.efdeportes.com*

Mendoza, A. (2004): **Variables psicológicas en el rendimiento de los entrenadores de fútbol andaluces**. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Ciencias Médicas y Quirúrgicas. Tesis Doctoral.

Moreno, M^a I. (1997). **La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar**, en Delgado, M. A. (Coord.): **Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente**. Sevilla. Wanceulen. Págs. 197-203.

Mosston, M. (1966): **Teaching Physical Education**. Columbus, OH: Merrill.

- (1972): **Teaching from command to discovery**. Belmont, Ca.: Wadsworth Pubublisching Co.

- (1978): **Enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento**. Buenos Aires. Paidós. (Trad. Orig. 1972).

- (1988) (segunda reimpr.): **La enseñanza de la Educación Física. Del comando al Descubrimiento**. Barcelona. Paidós.

Mosston. M. y Ashworth, S. (1986): **Teaching Physical Education**. Columbus, OH: Merrill.

- (1993): **La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza**. Barcelona. Hispano Europea. (Trad. Orig. 1986).

Nicholls, J. G. (1989). **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Petrina, S. (2004): **“Sidney Pressey and the Automation of Educatio, 1924-1934”**. *Technology and Culture*, 45 (2), 305-330.

Prince, George M. (1980): **La práctica de la creatividad**. México. Diana.

Roberts, G. C. (1992). **Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence**, en Roberts G. C. (Ed.): **Motivation in sport and exercise**. Champaign, IL: Human Kinetics. Pages 3-30.

Sáenz-López, P. (1997): **La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor**. Sevilla. Wanceulen.

Sánchez, F. (1984): ***Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte***. Madrid. Gymnos.

Sicilia, A. (2001): ***La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física. Un viejo tema para un nuevo siglo***. Sevilla. Wanceulen.

Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002): ***Educación Física y estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar***. Barcelona. INDE.

Sicilia, A. y Rivadeneyra, M^a. L. (2004): ***Iniciación a la orientación y los deportes colectivos***. Barcelona. INDE.

Skinner, B. F. (1970): ***Tecnología de la enseñanza***. Barcelona. Labor.

Velázquez, C. (2005): "El puzzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física". *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 8, 28-31.

Villaverde, A. (Comp.): (1965): ***Instrucción programada y máquinas de enseñar***. Buenos Aires. Humanitas.

Weineck, E. (1999): ***Fútbol total. El entrenamiento físico del futbolista***. Barcelona. Paidotribo.

Wein, H. (2004): ***Fútbol a la medida del niño. Como desarrollar la inteligencia a los 14 años***. Madrid. Gymnos.

Werner, A. y Koch, W. (1998): ***Fútbol base: Programas de entrenamiento***. Barcelona. Paidotribo.
